Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9370922
Centre d'intérêt: 758

Le Programme d'enseignement des langues d'origine (Pelo). -- Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche, 1993.
188 p. ; 22 cm. -- (Rapports de recherche / Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation) -- (Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation)

Code: RR-040. Bibliogr. à la fin des textes. Dépouillement: Recueil de résumés de textes, 1977-1991 / Stéphane Crespo, Gisèle Painchaud -- Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine ; Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire / Elca Tarrab, Emile Ollivier, Marie-Paule Malouin.

ISBN 2-920298-79-8

Vedette(s)-secondaire(s): Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation. Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Descripteur(s): Langue maternelle * Programme d'études * Communauté culturelle * Revue de la documentation * Opinion de l'administrateur * Opinion de l'enseignant * Education interculturelle * Questionnaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: PELO (Programme)

Le recueil de résumés de la documentation sur le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) fait voir la nature, l'ampleur et le contenu de la documentation recensée. Tout en précisant les priorités et la méthodologie de la recherche documentaire, il procède à une analyse des tendances passées, présentes et futures de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, à partir du contenu de la documentation. Les documents résumés sont soit des énoncés de politique ou d'orienation, soit des rapports d'expérience ou d'évaluation ou des documents de gestion, etc., soit des actes de colloque ou encore des articles ou autres textes. Quant au rapport de recherche sur l'expérience d'enseignement des langues d'origine, il tente de cerner les perceptions des intervenants sur les différents enjeux du PELO, et ce, par l'analyse de contenu d'une vingtaine d'entrevues. Les questionnaires de ces entrevues figurent en annexe.

Type de document:

LES PUBLICATIONS DE LA
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE (PELO)

1. RECUEIL DE RÉSUMÉS DE TEXTES (1977-1991)
   Stéphane Crespo
   Gisèle Painchaud

2. RAPPORT DE RECHERCHE
   UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE
   ANALYSE DES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE
   Elca Tarrab
   Emile Ollivier
   Marie-Paule Malouin

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

LES PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE (PELO)

1. RECUEIL DE RÉSUMÉS DE TEXTES (1977-1991)
   Stéphane Crespo
   Gisèle Painchaud

2. RAPPORT DE RECHERCHE
   UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE.
   ANALYSE DES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE
   Elca Tarrab
   Émile Ollivier
   Marie-Paule Malouin

La réalisation de ces projets a été rendue possible, grâce à une subvention du Secrétariat d'État du Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1993
ISBN 2-920298-79-8
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche
André Brassard, président
Colette Dufresne-Tassé
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative : D. Rollande Sabourin

Dactylographie et mise en page : Josée Pasquini

Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Téléphone : (514) 343-5887
Télécopieur : (514) 343-2283

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE

(PELO)

1. RECUEIL DE RÉSUMÉS DE TEXTES

(1977-1991)

Stéphane CRESPO
Gisèle PAINCHAUD

2. RAPPORT DE RECHERCHE

UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE.

ANALYSE DES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE

Elca TARRAB
Emile OLLIVIER
Marie-Paule MALOUIN

TABLE DES MATIÈRES

RECUEIL DE RÉSUMÉS DE TEXTES SUR LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE (PELO) 1977-1991

Remerciements 7

Présentation 8

1. La nature de la documentation 8
2. L'ampleur de la documentation 11
3. Le contenu de la documentation 13
   - 3.1 État des tendances passées et présentes 13
     - 3.1.1 Les caractéristiques 13
     - 3.1.2 La dynamique du PELO 14
   - 3.2 Le PELO demain 18

Résumés 19

1. Énoncés de politique ou d'orientation, rapports d'expérience ou d'évaluation, documents de gestion, etc. 19
   - 1.1 Publications des agences gouvernementales 19
   - 1.2 Publications des commissions scolaires 46
2. Actes de colloque 53
3. Articles ou autres textes 62
   - 3.1 Articles 62
   - 3.2 Autres textes 64

Bibliographie 74

TABLE DES MATIÈRES

LE PELO, UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE. ANALYSE DES PERCEPTIONS DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE.

Introduction 81

Chapitre 1. Cadre conceptuel de la recherche 82

1. Les éléments conceptuels 82
   - 1.1 Le rapport société/école 82
   - 1.2 L'idéologie de la différence 83
   - 1.3 L'enseignement des langues d'origine : privé ou public? 84
   - 1.4 L'intégration : à la recherche d'une définition 86
   - 1.5 Langue et identité ethnique 87
2. Le PELO : une expérience d'enseignement des langues patrimoniales 90

Chapitre 2. Fondements méthodologiques de la recherche 94

1. Le choix de la C.E.C.M. 95
2. Le profil des intervenants rencontrés 97
3. Les questions de recherche et d'entrevue 99
4. Les difficultés du "terrain" 101
5. La forme des entretiens 102
6. L'analyse des données et la rédaction du rapport 105

Chapitre 3. Analyse des données 106

1. Perception de l'impact de l'immigration 106
   - 1.1. Sur la société québécoise 106
   - 1.2 Sur l'école québécoise 111

TABLE DES MATIÈRES

2. Les motifs à l'origine du PELO 118
   2.1 Apprendre plus facilement le français 118
   2.2 Mieux réussir en classe 121
   2.3 Les autres motifs 123
3. Le statut de l'enseignement du PELO dans l'école 130
   3.1 Les contacts avec les enseignants du PELO 131
   3.2 Impact des contacts avec les enseignants du PELO 135
   3.3 Le rôle d'agent de milieu 137
   3.4 Les conditions de travail des enseignants du PELO 140
4. L'éducation interculturelle 143
   4.1 La définition de l'interculturel 143
   4.2 La pratique de l'interculturel en milieu scolaire 147
   4.3 Quand donner les cours du PELO 150
   4.4 Accessibilité de tous les enfants au PELO 154
   4.5 L'enseignement des langues vivantes au secondaire 155
   4.6 Sentiment d'appartenance et PELO 157

Conclusion 161

Bibliographie 164

Annexe I 167

Annexe II 169

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 173

RECUEIL DE RÉSUMÉS DE TEXTES
SUR LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE
PELO 1977-1991

Stéphane CRESPO et Gisèle PAINCHAUD

Remerciements

Nous tenons à remercier, les personnes suivantes qui nous ont fourni des renseignements et de la documentation :

AZZAM, Simone, conseillère à l'accueil, CECM

BINAMÉ, Françoise, agente de développement pédagogique, MEQ

BOURDON, Louise et TARDIF, Nicole, Service des études, CECM

FOLCO, Anna-Maria, ministère de l'Éducation, direction de la Formation générale

MC ANDREW, Marie, professeure, Université de Montréal

SIBBETT, Diane, bibliothécaire, Association canadienne d'éducation

TREMBLAY, Monique, conseillère pédagogique, Commission scolaire Ste-Croix

Ce projet a été réalisé grâce à une subvention du Secrétariat d'État du Canada.

Présentation

Ce petit ouvrage, qui est un recueil de résumés de la documentation sur le programme d'enseignement des langues d'origine au Québec (PELO), n'aurait sans doute pu voir le jour sans le souci premier de rendre accessible, pour quiconque s'intéresse à ce sujet, l'ensemble de ces textes. Dans cette présentation, nous nous efforcerons de traiter de l'ampleur, de la nature et du contenu de la documentation recensée. Aussi, tout en respectant cette démarche, nous en profiterons pour aborder respectivement les aspects suivants : 1) les priorités et la méthodologie de notre recherche documentaire, 2) les hypothèses expliquant le nombre limité de documents, 3) une analyse des tendances passées, présentes et futures de l'enseignement des langues d'origine à l'école publique, à partir du contenu de la documentation.

1 La nature de la documentation

L'objet spécifique de ce recueil n'est pas l'enseignement des langues d'origine au Québec, mais le programme d'enseignement des langues d'origine PELO. Le PLE (programme des langues ethniques), dispensé par les associations ethniques par le biais des écoles communautaires, bien qu'il consiste, comme l'autre, en un enseignement des langues et des cultures d'origine, ne sera abordé dans le présent ouvrage que dans le cadre des comparaisons PELO/PLE effectuées dans les documents PELO. Ce programme PLE, tout aussi pertinent que le programme public, pourrait éventuellement faire l'objet d'un travail du même genre.

Il nous apparaissait que le ministère de l'Education du Québec, les principales commissions scolaires de la région de Montréal et les bibliothèques d'éducation des universités montréalaises, devaient receler la très grande majorité des documents recherchés. Toutefois, dans certains cas, nous avons inclus des documents qui proviennent d'autres sources.

Pour le ministère, nous nous sommes adressés au Bureau des services éducatifs aux communautés culturelles, afin d'obtenir les énoncés de politique sous-tendant spécifiquement le projet PELO. Cependant, nous avons aussi cru bon de considérer

quelques ouvrages généraux de politique culturelle. Les synthèses des passages consacrés au PELO dans ces documents fondamentaux aideront le lecteur à situer l'intervention spécifique du gouvernement dans le dossier en fonction de sa politique culturelle générale.

En ce qui concerne les commissions scolaires, nous nous sommes adressés directement aux responsables des dossiers PELO. Les commissions qui ont été sollicitées dispensaient le PELO pour l'année 1990-1991, où l'avaient déjà dispensé dans le passé. Très majoritairement, elles appartiennent à la région de Montréal. En effet, pour que ces programmes soient implantés, il faut d'abord une concentration pluriethnique favorable, permettant de regrouper un minimum de 15 élèves de même niveau. Or, cette concentration, dans les régions autres que Montréal, est insuffisante pour donner lieu à cet enseignement, à moins d'une situation exceptionnelle, comme c'est sans doute le cas pour la Commission scolaire régionale Harricana en Abitibi-Témiscamingue.

Nous avons tenté de repérer, dans les rubriques d'éducation interculturelle et d'éducation des minorités des bibliothèques d'éducation de la région de Montréal, tout document ayant comme objet spécifique le programme en question. Par conséquent, à l'exception des écrits officiels, nous n'avons pas inclus dans notre bibliographie ceux portant sur l'éducation interculturelle ou l'éducation des minorités au sens large du terme. Bien que certains d'entre eux puissent contenir d'intéressantes allusions, sous-sections, rarement des chapitres s'adressant au programme, nous avons estimé que dans le cadre d'un recueil, pour être sélectionné, tout document devait suggérer ou mentionner le PELO dans le titre. De toute manière, suite à quelques brèves recherches, il est vite devenu évident que, non seulement n'est-il pas fréquent de rencontrer des propos sur le PELO dans ces types de documents, mais que le contenu relié au PELO qui s'y trouve dépasse rarement celui des documents jugés principaux.

Enfin, nous en avons inclus certains qui proviennent d'associations intéressées à la question. Premièrement, nous ne sommes pas entrés en contact avec les associations ethniques, puisque le PELO n'est pas de leur ressort administratif et financier, bien que depuis quelques années le gouvernement prône une plus étroite collaboration entre le ministère, les commissions scolaires et les associations ethniques pour ce qui est de l'organisation pédagogique. Toutefois, attentifs à la possibilité de voir le PELO être pris en considération par les associations ethniques, nous avons inclus les actes d'un colloque de l'Association culturelle des professionnels et universitaires canadiens

italiens tenu à Montréal en 1984. Nous espérons que les recommandations de ses ateliers puissent être représentatives de toute éventuelle documentation qui, issue des associations ethniques, aborderait le PELO. Deuxièmement, nous avons ajouté certains documents de l'association canadienne d'éducation, des actes de colloques de l'ACFAS et de la société canadienne d'études ethniques. Constitutifs tout de même de notre corpus documentaire principal, nous espérons qu'ils puissent fournir au lecteur des données supplémentaires.

Nous avons regroupé nos écrits en fonction des catégories suivantes : 1) énoncés de politique ou d'orientation, rapports d'expérience ou d'évaluation, documents de gestion, etc..., 2) actes de colloque, 3) articles et autres textes, 4) références. Notons que la première catégorie comprend ce classement à la fois pour les publications des agences gouvernementales et pour celles des commissions scolaires.

La catégorie "références" regroupe des documents que nous n'avons pas résumé dans ce recueil. Il s'agit de documents d'information, de quelques documents additionnels non spécifiques au PELO, des guides pédagogiques et programmes d'études, et enfin des documents qui n'ont pu être consultés.

Pour chaque document, nous avons tenté de retracer la démarche de l'auteur et ensuite résumé l'essentiel de ses propos en fonction de chacune des parties de cette démarche. Pour les documents qui excèdent 40 pages, où pour ceux dont l'importance du contenu le justifie, la synthèse proposée est toutefois plus approfondie. Le lecteur remarquera sans doute que les synthèses s'attachent parfois prioritairement à certaines parties, plutôt qu'à d'autres. À cet effet, il doit être mentionné d'emblée que les sélections volontaires d'information que nous avons opérées ne signifient pas que l'auteur lui-même ait développé plus ou moins un aspect par rapport à un autre. La seule raison était de limiter les redondances, d'un document à l'autre. Puisque les items d'une bibliographie portant sur un même sujet ont l'avantage de se compléter mutuellement, le lecteur sera invité à se référer à d'autres documents.

2. L'ampleur de la documentation

Comme on pourra le constater au nombre relativement restreint de titres, on ne peut parler de prolifération de la documentation. Certaines hypothèses, parmi d'autres, peuvent être prudemment avancées pour expliquer cet état de fait.

La plupart des connaissances théoriques sur l'enseignement des langues d'origine au Québec ont été puisées dans les expériences étrangères, pour être transposées après coup au contexte québécois. Contrairement aux États-Unis, au Canada anglais et à bon nombre de pays d'Europe, le Québec ne figure pas parmi les instigateurs de l'enseignement des langues d'origine comme mesure d'éducation des minorités. C'est donc en se basant principalement sur les conclusions des études scientifiques effectuées ailleurs que le gouvernement québécois fondera les plus importants de ses énoncés de politique des langues d'origine. Similairement, les intervenants scolaires favorables à un tel enseignement trouveront au départ, et dans les années subséquentes, corroboration des conséquences attendues (Jérôme-Le Royer, 1978). Bien sûr, les preuves scientifiques du bien-fondé de cet enseignement ne dépendent pas strictement des connaissances développées ailleurs : quelques rapports de recherches importants sont venus donner ici même un poids supplémentaire aux conclusions théoriques empruntées à d'autres contextes (CECM, 1987; Folco, 1989). Néanmoins, cet élan de confiance envers des savoirs déjà constitués aura contribué à restreindre l'élaboration d'une problématique scientifique documentant l'expérience québécoise. Dans cette optique, nous ne pouvons que déplorer l'absence d'études systématiques.

D'autres facteurs peuvent expliquer pourquoi cette documentation est relativement limitée, plus particulièrement en milieu scolaire. Nous basant sur des propos tenus par les intervenants sollicités dans les commissions scolaires justement dans le but d'obtenir de la documentation, il semble que les savoirs relatifs au PELO n'aient pas encore été codifiés. Mise à part la CECM, qui rend compte publiquement de ses politiques et de ses mesures d'éducation interculturelle, dont le PELO, ainsi que de leur impact sur la population scolaire à large proportion multiethnique, une certaine culture organisationnelle propre au milieu scolaire assurerait l'élaboration et la perpétuation des connaissances, et ce, en l'absence de documents écrits facilement accessibles.

Cependant, n'oublions pas que la CECM, contrairement aux autres commissions scolaires, est la plus grande de la région de Montréal et possède la plus large proportion d'élèves appartenant aux communautés culturelles. Il est probable que la taille d'une commission scolaire favorise la mise en place d'instances administratives et bureaucratiques aptes à organiser et à formaliser les savoirs, alors que l'importance de la composante multiethnique de sa population scolaire contribuera à accroître ses responsabilités, ce qui exige davantage de transparence à l'endroit des populations desservies et de la société. C'est vraisemblablement pour ces raisons que la CECM a publié de nombreux documents sur le PELO. À l'inverse, la plupart des autres commissions scolaires étant plus petites et moins multiethniques, le PELO et les savoirs qui le caractérisent dans ces milieux y seraient possiblement moins développés et formalisés. Cependant, dans quelques cas, des raisons d'ordre éthique ont été invoquées pour refuser l'accès à la documentation, comme le fait que les textes existants n'étaient pas encore dans une forme permettant la diffusion ou bien qu'ils n'avaient pas encore reçu les approbations requises.

Bien qu'il serait carrément faux de mesurer le succès du PELO exclusivement à l'abondance des écrits sur la question, on peut jusqu'à un certain point en considérer la pauvreté documentaire comme un symptôme explicite, soit de son statut et de son développement limités, soit de sa faible résonance sur le plan social. Malgré le fait que le PELO soit opérationnel depuis plus de 10 ans, ouvert à tous les élèves depuis 1988, ouvert au secondaire depuis 1987, et malgré la valeur fondamentale que lui accorde l'ensemble des auteurs des documents étudiés, il demeure une mesure d'éducation minoritaire assez marginale, dont le statut est moins important que celui des classes d'accueil et de francisation, et évidemment moins prioritaire que l'enseignement régulier. Dans la plupart des cas, il constitue une activité non intégrée à l'horaire scolaire, dont l'implantation n'est pas obligatoire. Enfin, il n'a, à une exception près, jamais fait l'objet d'un conflit social ouvert entre ses partisans et ses opposants, contrairement à la controverse qui a eu lieu en Ontario autour de la pertinence d'offrir le HLP (Heritage Language Program). Toutes ces raisons ne prêchent pas en faveur, sinon de la portée relative du programme, du moins de l'ampleur de sa résonance sociale. Or, l'influence de ces deux aspects sur la production documentaire n'est pas à négliger.

Enfin, l'actualité incontournable des objectifs éducationnels et sociaux sous-tendant un projet comme le PELO, la pérennité de ses conséquences positives sur ces plans, et enfin l'invariabilité des éléments de sa problématique, auraient limité la crois-

sance de la documentation, afin que soient évitées des répétitions d'un document à l'autre.

3. Le contenu de la documentation

C'est ici que nous tenterons d'apporter notre contribution au sujet de l'enseignement des langues d'origine dans les écoles publiques du Québec. Nous le ferons d'abord sous la forme d'un état des tendances passées et présentes basées sur notre interprétation personnelle du contenu de la documentation. À partir de ces tendances déduites, nous essayerons de proposer des scénarios de l'évolution future du PELO.

3.1. État des tendances passées et présentes

On peut discerner une certaine évolution, d'une part, des caractéristiques et, d'autre part, de la dynamique du programme.

3.1.1. Les caractéristiques

Sur le plan des caractéristiques, on note une croissance des effectifs, une diversification linguistique des programmes et l'admission récente des clientèles non allophones.

Premièrement, pour commenter brièvement les tableaux qui sont fournis dans la rubrique "statistiques" (MEQ, 1997-91), entre les années 1978 et 1990, les effectifs n'ont cessé de croître, sauf pour l'année 1989-90, ou l'on note une décroissance d'à peine 1%. Ils sont passés de 116 élèves à la CECM en 1978, à 1 629 élèves en 1982-83 répartis entre la CECM, Jérôme-Le Royer et les Ecores , à 4 835 élèves en 1986-87 répartis dans 10 commissions scolaires, et, enfin, à 6 239 élèves en 1990-1991, répartis aussi dans 10 commissions scolaires.

Deuxièmement, on note depuis 1983-84 une diversification des secteurs linguistiques, qui coïncide avec la décentralisation des centres d'élaboration des nouveaux programmes du ministère vers les commissions scolaires. En effet, de 1978 à

1982, les seules langues enseignées étaient le grec, l'espagnol, l'italien et le portugais. Le gouvernement constituait alors le seul responsable officiel de l'élaboration des programmes d'études, tandis que les commissions scolaires jouaient davantage un rôle de support en cette matière. Or, c'est pour pallier en partie le manque de ressources gouvernementales que les commissions scolaires assumeront dorénavant les responsabilités pédagogiques préalables à la diversification du PELO (Mc Andrew, 1988). Ainsi, en 1983-84, quatre nouveaux programmes de langues asiatiques (vietnamien, cambodgien, chinois, laotien) seront dispensés à Ste-Croix (MEQ, 1987), et parmi ceux-ci, certains seront étendus dans d'autres commissions scolaires. D'autres nouveaux programmes décentralisés apparaîtront jusqu'à nos jours. En ordre d'importance d'effectifs, ces programmes sont l'arabe, l'hébreu, l'algonquin, le créole, le punjali, l'allemand et le swahili (MEQ, 1988, 89, 90, 91).

Troisièmement, le ministère, en considérant les résultats d'une évaluation d'une expérimentation en milieu scolaire dans quatre écoles de la CECM et de Jérôme-Le Royer (MEQ, 1988), et pour répondre en partie à des pressions issues du milieu scolaire, décide d'ouvrir pour 1989 le PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire. Ceci témoigne d'un changement de sa dynamique en matière interculturelle, comme nous aurons l'occasion de le détailler plus loin.

3.1.2. La dynamique du PELO

En effet, sur le plan de la dynamique, on note quelques étapes importantes : a) la prééminence accordée ou supposée des justifications politiques dans l'idéologie sous-jacente au PELO, ce qui s'accompagne de tensions inter-ethniques liées à l'acceptation de l'interventionnisme général du gouvernement québécois dans le champ des relations inter-ethniques; b) l'allègement de l'importance de ces justifications, et conséquemment, le développement d'un climat de confiance et de collaboration entre les groupes qui se réalise à travers un focus élargi sur les aspects éducationnels et scolaires du PELO; c) dans cette optique, une attention toujours renouvelée du ministère face aux idéaux de l'éducation interculturelle, aux conséquences pédagogiques de cet enseignement, et aux contraintes et résistances du milieu scolaire.

a) les justifications politiques et le climat "politisant"

L'encouragement des langues et des cultures d'origine à l'école publique, loin d'être évacuée de tout impératif politique, est perçu et reconnu indéniablement, lors

de l'implantation du programme, comme une mesure destinée à rendre la politique de francisation plus légitime aux yeux des minorités. Considérons, entres autres choses, la politique de limitation des classes PELO au secteur anglais à celles du secteur français, même si les élèves minoritaires appartenaient dans une proportion beaucoup plus large au secteur anglais (Laferrière, 1985). Cette mesure de limitation ne trahit-elle pas encore en 1985 une volonté de rendre attrayante l'école française aux minorités ?

Si l'on s'attache à la reconnaissance sincère qu'il admet témoigner envers celles-ci à travers ses énoncés politiques à teneur pluraliste, lesquels posent des liens prononcés mais harmonieux entre la francisation et le maintien des langues et des cultures minoritaires, on se rend compte, en revanche, que cette attitude ne constitue guère un facteur suffisant pour gagner la confiance de plusieurs associations ethniques, qui, de fait, ne reconnaissent pas au début son interventionnisme comme légitime.

Or, cela constitue une atmosphère "politisante" qu'il importe de souligner. À preuve, ces associations endossent avec beaucoup de méfiance une mesure qu'elles n'ont même pas réclamée et, particulièrement dans le cas italien, dénoncent ce qu'elles percoivent comme une menace aux cours du samedi et une astuce compensatoire d'un gouvernement dont la nouvelle politique linguistique de francisation vient de les priver de leurs droits éducatifs par rapport à l'école anglaise. Le voile d'interdiction jeté temporairement sur l'expansion des classes PELO au secteur anglais de la CECM à cause de la présence d'illégaux, met en relief le rôle relatif du programme dans cette atmosphère à charge politique.

b) un climat de confiance et de collaboration

Cependant, à mesure que les communautés ont endossé l'interventionnisme du gouvernement dans le dossier, et accepté sa politique de francisation; à mesure que ces dernières ont accepté le nouveau rôle du groupe francophone comme "majorité de convergence" pour ses minorités, un nouveau climat, dégagé de la relation unilatérale, d'une part, entre l'encouragement des langues et des cultures d'origine et, d'autre part, la remise en question de l'ordre ethnique par la majorité québécoise, a permis d'installer progressivement une confiance et une collaboration entre la majorité et les minorités. Du côté de la majorité, plus particulièrement du ministère, cette atmosphère plus confortable se manifeste dans la prise en considération d'idéaux et d'aspects reliés à l'éducation et à l'école (éducation interculturelle, psychopédagogie, contraintes et résistances scolaires). Du côté des minorités, cette nouvelle atmosphère se confirme à son tour dans le degré de satisfaction des parents d'origine minoritaire à

l'égard des services offerts dans le cadre du PELO, tel que rapporté à la CECM et à Jérôme-Le Royer (CECM, 1987; Folco, 1989).

De plus, d'autres données sont autant de positions en faveur de cette plus grande confiance entre groupes majoritaire et minoritaires, mais aussi, dans une mesure toutefois moins directe, en faveur du renversement de structures traditionnelles n'ayant pas assuré aux communautés une influence jugée suffisante dans l'élaboration des programmes et l'embauche du personnel enseignant. Il s'agit, en particulier, de la complémentarité posée entre le PELO et le PLE, de même que la coexistence harmonieuse souhaitée entre l'école communautaire et publique (Latif, 1987; MEQ, 1985); des recommandations pour une plus étroite collaboration entre le ministère et les associations ethniques pour assurer la consolidation des langues et des cultures d'origine (Pallascio, 1984; ASCUCI, 1984); de la constatation d'une meilleure ouverture des écoles ethniques aux écoles publiques (Mc Andrew, 1987); enfin, de la recommandation d'un financement et d'une administration conjointe entre le MEQ et les communautés ethniques effectuée par Lefebvre (1985)[1].

La relégation au second plan des justifications d'ordre politique du PELO peut être également mise en correspondance avec Azzam (1990), pour qui la justification aurait évolué vers des idéaux plus interculturels.

c) L'importance accordée aux aspects éducationnels et scolaires

De nouvelles préoccupations quant aux objectifs idéaux de l'éducation interculturelle conduisent de fait la politique ministérielle à étendre le PELO à l'ensemble de la population scolaire en 1989. L'enrichissement intellectuel et linguistique de toute la population, ainsi que la sensibilisation interculturelle tant des élèves francophones qu'allophones, apparaissent dès lors comme les nouvelles priorités du programme. En continuité avec cette optique interculturelle, Ruimy Van Dromme (1987) et Serraro (1987) esquissent les traits du PELO en rapport avec les objectifs de l'éducation interculturelle authentique.

À partir de 1983, le ministère attire donc davantage l'attention sur des aspects qui rendent maintenant compte de l'impact d'une telle mesure sur l'intégration scolaire de l'élève minoritaire, le rendement académique et l'attitude face au français.

---

1 LEFEBVRE, Marie-Louise, RUIMY-VAN DROMME, Huguette et VAN DROMME, Léon (1985). *L'école et l'intégration des communautés culturelles au Québec, projet de recherche sur l'éducation des minorités*. Montréal : UQUAM/MC GILL, pp. 43 et 107.

Toutes ces nouvelles préoccupations psychopédagogiques font l'objet de considérations attentives par les auteurs, en particulier Pallascio (1984), la CECM (1987) et Azzam (1990), qui reconnaissent l'impact positif du PELO sur l'intégration scolaire; pour Azzam (1990) qui met l'accent sur les conséquences psycholinguistiques notables de l'enseignement des langues d'origine et pour la CECM (1987) qui démontre, à l'aide d'une compilation de bulletins scolaires, que le PELO ne nuit pas à la performance scolaire, et enfin pour d'Anglejan (1987) montrant que l'enseignement des langues d'origine ne nuit pas à la maîtrise du français en favorisant la littéracie.

La prise en considération de ces aspects se concrétisera enfin par une réceptivité toujours renouvelée du ministère face aux contraintes et résistances occasionnées par le PELO en milieu scolaire. D'abord, n'oublions pas que l'ouverture à l'ensemble de la clientèle scolaire se réalise en partie suite à des pressions de la part du milieu. Mais aussi, c'est afin d'aider ces dernières à résoudre des problèmes tels que l'empiétement des cours PELO sur les autres matières (ce qui a donné lieu à des résistances passives de la part du personnel enseignant) que le ministère, sur un ton conciliant, propose des nouveaux modèles semi-intégrés et non intégrés (MEQ, 1982, 1985).

En milieu scolaire, les résistances vécues quant à la pertinence du programme pourraient être vraisemblablement mises en relation avec d'autres problèmes, qu'ils soient pratiques ou idéologiques. À propos de ces résistances, Mc Andrew (1987; 88) rapporte l'existence de doutes vécus en milieu scolaire et dans la société québécoise à propos de l'impact de l'enseignement des langues d'origine sur l'apprentissage du français. Aussi, certains titulaires plutôt perplexes s'interrogent sur la portée du rôle pluraliste de l'école (CECM, 1987). D'autres résistances proviennent de la crainte d'une fatigue accrue se traduisant par une baisse de la performance scolaire, par la crainte d'une ghettoisation des élèves minoritaires à travers un PELO non ouvert à tous. Une enquête effectuée sur la perception des intervenants quant à la loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique[1] rapporte que certains enseignants condamnent le fait qu'un PELO non ouvert à tous donne aux élèves allophones la possibilité de devenir trilingue, contrairement aux élèves francophones de vieille souche. Aussi, Brochu (1984) avance l'hypothèse que la sous-représentation des membres des communautés culturelles au

1 FERLAND, Mireille et ROCHER, Guy (1987). Attitudes à l'endroit de l'enseignement des langues autres que le français et à l'endroit de la loi 101. In *La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique : perception des intervenants*. Québec : Éditeur Officiel, p. 60.

sein du corps enseignant ne favorise pas l'émergence d'un tel programme[1]. Cependant, le ministère fournit des moyens à toute commission scolaire pour qui l'implantation du programme pose problème (MEQ, 1982, 83, 85).

3.2. Le PELO demain

Il serait difficile de prévoir sans nulle ambiguïté l'avenir du dossier, même s'il a progressé d'une manière assez linéaire tant sur le plan des caractéristiques que sur celui de la dynamique. En effet, les effectifs n'ont cessé de croître, plusieurs nouveaux programmes ont vu le jour, et les enjeux actuels, se concentrant davantage sur des pratiques concrètes, ne s'accompagnent plus de craintes de manipulations politiques. Plus près des idéaux de l'éducation interculturelle, des besoins psychopédagogiques de l'élève minoritaire et des préoccupations du milieu scolaire, le PELO a donc été de plus en plus pris au sérieux. Si la tendance se maintient, nous envisageons donc dans les prochaines années la continuation de cette croissance en termes d'effectifs et de secteurs linguistiques, et le maintien d'une idéologie de type éducationnel et scolaire.

Considérant l'évolution de la conjoncture passée, on ne peut guère s'attendre à un renversement de la dynamique ayant prévalu jusqu'ici. Cette dynamique, si elle se caractérise au niveau global par l'acceptation, de la part des communautés culturelles, de l'ordre ethnique tel que défini par le majorité francophone, alors, dans le cas du PELO, elle se traduit par l'acceptation de ce programme, mais aussi par l'absence de remise en question du statut des langues et des cultures d'origine à l'école publique. Ainsi, les tendances passées interdisent de penser que l'acceptation de cet enseignement soit appelée, sous la pression d'un nouveau phénomène de mobilisation des communautés, à se transformer dans un sens qui irait à l'encontre de la politique linguistique du gouvernement. Il est donc hors de question d'imaginer pour l'instant, même dans la perspective d'un accroissement massif de l'immigration, une évolution du PELO vers d'autres types d'enseignements en langues d'origine, notamment l'enseignement bilingue.

Avant qu'un changement ne soit envisageable, il faudrait d'abord et avant tout que les minorités commencent systématiquement à revendiquer une transformation de l'école publique dans le sens de leurs intérêts. Or, ceci n'est pas de coutume au

---

1 BROCHU, Ginette H. (1984). *Impact de la multi-ethnicité en milieu scolaire : deux études de cas*. Montréal : Université de Montréal, Centre de recherches caraïbes, p. 72.

Québec, où des tendances dites "centrifuges" ont traditionnellement favorisé la complétude institutionnelle des communautés culturelles. De plus, même si le conflit expérimenté à l'école Henri-Beaulieu témoigne d'une mobilisation articulée de parents minoritaires pour que soit dispensé l'enseignement des langues d'origine à l'école, non seulement ce conflit n'a-t-il pas porté sur le statut des langues d'origine à l'école publique, mais il demeure encore un cas isolé.

Quoi qu'il en soit, nous espérons que ce recueil de résumés de la documentation sur le PELO rendra plus accessible le contenu de textes dont plusieurs ne sont pas facilement disponibles pour consultation.

Résumés

1. Énoncés de politique ou d'orientation, rapports d'expérience ou d'évaluation, documents de gestion, etc...

1.1. Publications des agences gouvernementales

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1977). Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO). Enquête sur l'expérience et les attentes des associations ethniques, 25 pages. (Document de travail).

L'enquête auprès des associations ethniques vise à rassembler des informations sur l'état actuel de l'enseignement des langues d'origine au Québec, et à connaître les attentes des communautés ethniques à l'égard du projet PELO. Le présent document se divise en deux parties : 1) l'inventaire et la sélection des associations, leur classification et les modalités proprement dites de l'approche; 2) recueil de documents destinés à l'enquête, comprenant un document d'informations générales et un questionnaire. On compte deux listes, soit celle des associations regroupées dans le conseil des classes ethniques et celle de plusieurs associations ethniques et multiethniques au Québec. Ces listes ont été fournies par le ministère de l'Immigration, lequel a d'ailleurs contribué à la sélection des associations. Cette sélection s'est opérée sur des critères de pertinence de l'expérience pour la première liste et d'importance relative des associa-

tions pour la seconde. La classification retenue comporte 50 associations appartenant à 23 ethnies différentes. Dans cette même sous-partie (classification), les 3 objectifs subsidiaires suivants ont été énoncés : 1) obtenir la participation active des associations expérimentées dans le domaine; 2) consulter celles qui ont des attentes précises à l'égard de cet enseignement; 3) impliquer celles qui pourraient devenir un lieu de discussion et de diffusion du projet. Les modalités d'approche ont été envisagées en trois étapes : information, enquête, informations supplémentaires facultatives, écrites ou verbales. Le questionnaire comporte 31 questions fermées et ouvertes divisé en deux parties, soit l'expérience des associations et leurs attentes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1977). Projet d'enseignement des langues d'origines (PELO). Enquête sur l'expérience et les attentes des associations ethniques, 21 pages. (Rapport d'étape).

Les associations ont retourné 16 des 51 questionnaires destinés à cette enquête. La première partie du questionnaire, portant sur l'expérience des associations, dégage les conclusions suivantes : 1) 13 associations dispensent des cours de langue d'origine, dont certaines depuis 1950; 2) l'implantation s'effectue dans le grand Montréal; 3) des commissions scolaires ou d'autres associations peuvent fournir de l'aide administrative; 4) les effectifs sont majoritairement âgés de 6 à 12 ans, et peuvent s'étendre de 200 jusqu'à 1 000; 5) les trois conditions d'admission sont d'avoir des parents membres de la communauté, avoir un âge précis et connaître minimalement la langue; 6) pour la majorité, le temps d'enseignement est d'environ 3 hrs./sem.; 7) les critères généraux de classement des élèves sont l'âge et/ou le degré de connaissance de la langue; 8) pour la presqu'unanimité, l'écrit et l'oral sont aussi importants, mais la culture comporte une importance moindre; 9) les associations ne révèlent pas réellement un souci pour des méthodes non traditionnelles; 10) les manuels d'enseignement peuvent provenir ou non du pays d'origine; 11) l'audio-visuel peut être utilisé; 12) peu d'associations décernent des diplômes; 13) une association (italienne) compte jusqu'à 300 enseignants. Les conclusions aux questions portant sur les aspects de la seconde partie, sont les suivantes : 1) la presque totalité approuve les objectifs du PELO; 2) cet accord se justifie par la consolidation culturelle et familiale d'un tel programme; 3) la très grande majorité est disposée à collaborer avec le MEQ, que ce soit par des comités ad hoc ou par un soutien pédagogique; 4) la dimension sur laquelle le plus d'associations insiste est l'écrit, puis l'oral, et enfin la culture; 5) six associations ne sont par d'accord avec l'idée

d'une implantation au secondaire; 6) la quasi-unanimité s'accorde à considérer les L.O. comme langues tierces.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1977). Projet d'enseignement des langues d'origine. Cadre général du projet et analyse des objectifs. 12 pages. (Document de travail).

Inspiré d'enquêtes effectuées auprès d'associations ethniques, et de deux documents, soit le Livre vert, et le Projet de politique relative aux programmes, ce document décrit le cadre général du projet PELO en s'attachant aux caractéristiques du projet, à ses objectifs spécifiques, et enfin à ses objectifs particuliers. Premièrement, les caractéristiques du projet démontrent qu'il s'agit d'un enseignement en langues vivantes, destiné uniquement à des élèves des communautés ethniques, et pouvant se donner tant dans le réseau scolaire public français qu'anglais. Les programmes, dont l'implantation se veut graduelle et sur une base expérimentale restreinte, ne comporteront pas de caractère obligatoire. Deuxièmement, on définit les objectifs spécifiques en fonction des attentes du milieu, composé de la communauté québécoise, et des communautés ethniques. Du point de vue de la majorité et ses minorités, l'enseignement des langues d'origine visera l'enrichissement du patrimoine québécois. De plus, du point de vue des communautés, cet enseignement contribuera au développement de la personne, à l'intégration des jeunes, et, dans la mesure où il préconise la langue standard, permettra d'éliminer les différences dialectales faisant souvent obstacles à l'intercommunication des membres d'une communauté. Troisièmement, dans la mesure où il vise à répondre à des besoins du milieu, cet enseignement pourra contribuer au projet éducatif et aux objectifs particuliers de chaque école. On l'envisage tant au primaire, qu'aux deux cycles du secondaire. Au primaire, l'accent sera mis avant tout sur l'oral, tandis qu'au secondaire, il conviendra d'approfondir les connaissances écrites et les notions relatives à la culture d'origine.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1978). Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO). Description du PELO à la phase initiale de l'expérimentation. 28 pages.

Ce document à caractère essentiellement descriptif s'adresse au comité de direction du PELO, aux administrateurs scolaires impliqués dans le projet, aux membres du comité de travail et aux consultants qui seront appelés à travailler avec l'équipe du PELO pendant l'année scolaire 1978-79. Les aspects suivants ont fait l'objet d'une atten-

tion particulière : rétrospective 77-78 (synthèse des opérations), les langues d'origine retenues, le secteur d'implantation retenu, le niveau du cursus scolaire retenu, les objectifs poursuivis, les caractéristiques de l'apprenant visé, celles de l'enseignant, le matériel didactique existant dans le cadre du PELO, les mesures et l'évaluation, les ressources disponibles et à prévoir.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979). Programme d'enseignement des langues d'origine PELO : mandat des comités d'élaboration des programmes de langues d'origine, 23 pages. (Document de travail).

Ce document, issu du plan de travail de l'année 1978-79, vise à définir et à orienter le mandat des comités de rédaction des programmes. Il se compose des trois parties suivantes : informations générales, organisation administrative et mandat des comités.

La première partie retrace les origines et les fondements du projet, explicite les grandes lignes de la première année d'expérimentation (1978-79), et évoque les expériences d'enseignement des langues d'origine par les groupes ethniques au Québec. Se fondant sur le Livre vert, le PELO témoigne de la reconnaissance du gouvernement à l'égard de ses minorités. Pendant l'année scolaire 1978-79, les cours s'adressent à six groupes d'élèves des communautés hellénique, portugaise et italienne. Les groupes ethniques disposent d'une expérience pédagogique satisfaisante dans le domaine.

La seconde partie, débutant sur le rappel du caractère expérimental du PELO, poursuit sur les aspects suivants : les langues choisies et les niveaux retenus pour 1979-80, les objectifs, les critères d'admissibilité, la variété linguistique, la durée de l'enseignement et la sanction des études. Les langues choisies pour 1979-80 sont l'italien, le grec, le portugais et l'espagnol. L'enseignement touchera les deux premiers niveaux primaires. Les cours comprendront des objectifs d'ordre linguistique, socio-psycholinguistique et culturel. L'inscription sera accordée aux élèves connaissant suffisamment la langue d'origine, et dont les parents appartiennent aux communautés cibles. Les cours, donnés en langue standard, devront néanmoins tenir compte de la diversité linguistique d'une classe. Intégrés à l'horaire scolaire, ils n'auront un statut ni complémentaire, ni parallèle, et pourront durer 100 minutes au primaire. Ils sont aussi envisagés

au secondaire, à raison de 150 min./sem., et leur réussite contribuerait à la certification des études.

La troisième partie traite d'abord des objectifs généraux, ensuite de la description du mandat comme tel. En premier lieu, le concept d'objectifs généraux est défini, et les fondements de ces objectifs sont abordés, dans le cas spécifique du PELO, du point de vue de la société québécoise et des communautés. Les objectifs généraux émanent d'une volonté générale qui, préconisée dans le Livre vert, cherche à faire de l'école un lieu d'éducation et d'insertion culturelle. En second lieu, dans le cadre de la description du mandat des comités, les objectifs spécifiques, les contenus, la méthodologie, le matériel didactique, l'évaluation des programmes et le recrutement (formation) des enseignants sont abordés. Les comités sont tenus d'élaborer les objectifs spécifiques des programmes, en tenant compte d'une hiérarchie appropriée (programme -> objectifs terminaux -> objectifs intermédiaires). Au niveau du contenu, les objectifs terminaux seraient supportés par des modules, et les objectifs intermédiaires, par des unités d'apprentissage. Il faudrait que ces contenus visent les savoir-faire oraux, écrits, les éléments grammaticaux, et les champs culturels. Sur les autres plans, les comités devraient respectivement définir les tâches suivantes : 1) suggérer des moyens de détecter les connaissances relatives des élèves (afin de répondre à la diversité linguistique des classes), suggérer les moyens d'identifier au départ les niveaux de connaissance, et déterminer un seuil d'effectifs; 2) identifier du matériel didactique écrit, audiovisuel, et tracer les grandes lignes des documents devant faciliter l'implantation du PELO; 3) fournir un mode d'évaluation des apprentissages réalisés et des programmes, tout en se prononçant sur l'ensemble du projet; 4) dresser un profil-type des compétences souhaitables, afin d'orienter le recrutement des futurs enseignants.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979). Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO). Bilan, 28 pages.

Ce document, qui consiste en un bilan descriptif de la phase d'expérimentation du projet PELO entre novembre 1978 et mai 1979 dans six écoles de la CECM, vise à déterminer, de l'avis de différentes sources (parents, apprenants, enseignants, administrations scolaires, associations ethniques, comité consultatif, juge expert) les points forts et faibles du programme observables à partir de ses différentes composantes. La cueillette des données s'effectue au moyen d'entrevues structurées (n=143) et d'observations directes (n=16). Pour toutes les composantes suivantes, les résultats

s'avèrent positifs : 1) l'énoncé pluraliste du ministère; 2) les procédures administratives; 3) la conception et la structuration des programmes; 4) le matériel didactique, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage; 5) les instruments de mesure du rendement des apprenants; 6) leur rendement proprement dit; 7) leur comportement et leurs attitudes en classe; 8) la compétence des enseignantes; 9) leurs rapports avec la vie de l'école; 10) leur formation initiale et continue; 11) les conditions matérielles et physiques; 12) enfin, l'interaction enseignante/apprenants. Si l'évaluation de tous les aspects montre que la mise à l'essai du PELO constitue un succès selon l'ensemble des sources consultées, quelques points faibles font ressortir néanmoins trois suggestions. Premièrement, la consultation et la collaboration entre le ministère et les associations ethniques devrait être plus fréquente. Deuxièmement, l'information concernant les cours PELO devrait être distribuée plus tôt, afin de sensibiliser les directions d'école, et de faciliter leur planification. Enfin, troisièmement, ces informations devraient être aussi distribuées aux enseignants du régulier, afin de réduire les attitudes négatives véhiculées chez plusieurs.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983). Les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) : État de la situation. Bureau des services aux communautés culturelles, 22 pages.

Ce document vise principalement à présenter l'importance de l'enseignement des langues d'origine au Québec. Il est composé des quatre parties suivantes : 1) justification du PELO au Québec; 2) justification de son contrôle par le MEQ; 3) nécessité d'un modèle spécifiquement québécois; 4) conditions de succès du PELO. Premièrement, l'auteur rappelle la nouvelle réalité pluriethnique au Québec, qui n'est pas sans engendrer de nombreux problèmes affectifs, cognitifs, linguistiques et sociaux chez les élèves immigrants. L'enseignement des langues d'origine, rattaché à une politique inter-ethnique basée sur des stratégies d'intégration non monolithiques, vise justement à contrecarrer ces problèmes en favorisant leur réussite scolaire, dont dépendra leur intégration future à la société d'accueil. En effet, comme une recension des écrits le démontre, cet enseignement constitue un capital motivationnel et intellectuel facilitant après coup l'apprentissage de la langue d'accueil et celui de toute autre matière. Deuxièmement, la prise en charge de l'enseignement des langues d'origine par le MEQ est justifiée par le manque de ressources des écoles ethniques, de même que l'isolement social des jeunes dont tout enseignement exclusivement privé peut être responsable.

Troisièmement, l'auteur décrit la spécificité du PELO par rapport aux typologies de l'enseignement bilingue : le programme est non intégré à l'horaire scolaire et témoigne de la complexité linguistique de la province. Enfin, l'auteur montre le rôle déterminant des attitudes, c'est-à-dire de la motivation, dans la solution de problèmes comme l'empiétement sur les autres matières, le surmenage des enseignants, la résistance des communautés ethniques et le manque de locaux.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983). Les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) : pourquoi ? Bureau des services aux communautés culturelles, 8 pages.

Ce document évoque les raisons d'être et les perspectives des programmes PELO à travers une démarche spécifique. Les nouvelles réalités démographiques dans le monde et au Québec, caractérisées par l'accroissement de la composition multi-ethnique des sociétés, ne sont pas sans engendrer à l'école des problèmes affectifs et cognitifs chez les enfants d'immigrants qui, selon leur personnalité, et l'écart des deux cultures, réagiront plus ou moins bien aux influences et aux exigences souvent contradictoires des milieux familial et extra-familial. Devant ce problème, et face à l'échec de l'idéologie du monolithisme culturel, les sociétés d'accueil, par des programmes d'enseignement des langues d'origine, répondent aux nouveaux défis de l'intégration. Au Québec, le PELO, qui favorise le bilinguisme équilibré chez l'individu, et le pluralisme ethnique dans la société, est une émanation pédagogique d'une politique globale reconnaissant les difficultés rencontrées par les groupes minoritaires et l'apport de ces derniers à la collectivité québécoise. Aussi, le cadre public du système scolaire confère au PELO des avantages que les classes du samedi, malgré les initiatives louables des associations ethniques, n'ont pas, vu leur cadre de fonctionnement qui réduit leur efficacité et le fait qu'elles ne favorisent pas l'intégration de l'élève. Le ministère fournit une aide pédagogique dans l'élaboration de programmes d'études obligatoires, et une aide financière dans la rémunération des enseignants et l'achat de matériel didactique. Il propose aussi des moyens aptes à faciliter l'implantation du programme, laquelle peut poser problème. En conclusion, après le ministère, les commissions scolaires doivent prendre conscience de leur rôle dans l'enseignement des langues d'origine.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984). Les classes d'accueil, les classes de francisation, d'enseignement des langues d'origine, 1973-1984. Bureau des services aux communautés culturelles, 13 pages.

La partie consacrée au PELO dans ce document, à l'exception des statistiques, qui traitent des effectifs par commissions scolaires pour la période 1978-84, a été intégralement reprise dans le : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). L'École québécoise et les communautés culturelles. Rapport déposé au Bureau du sous-ministre, 99 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1985). L'École québécoise et les communautés culturelles : rapport du Comité, 180 pages.

Voici les recommandations énoncées par le comité sur l'école et les communautés culturelles, à propos des programmes d'enseignement des langues d'origine. Ces recommandations touchent d'abord aux relations entre le PELO et le PLE, ensuite à la promotion des langues et des cultures d'origine. Premièrement, sept recommandations se dégagent sur les relations PELO/PLE : que le MCCI et le MEQ reconnaissent la complémentarité de ces deux programmes; qu'ils établissent un comité de liaison pour la coordination des programmes, qu'ils offrent un soutien technique aux communautés pour organiser des activités d'apprentissage de la langue d'origine, former des professeurs et mettre en commun leurs expériences; que le MEQ laisse à la disposition des communautés offrant le PLE ses programmes d'études joints à ses guides pédagogiques, et qu'au besoin, il les aide à élaborer des programmes; que ce même ministère élabore des outils d'évaluation et qu'il reconnaisse pour fins de certification au secondaire des cours PLE en s'assurant qu'ils correspondent aux normes en vigueur; que les ministères diversifient l'aide financière accordée au PLE, aide limitée pour l'instant aux frais de locaux; enfin, que les commissions scolaires mettent à la disposition des organismes offrant les cours PLE des locaux adéquats. Deuxièmement, les recommandations concernant la promotion des programmes proposent que les commissions scolaires et les écoles se prévalent davantage du PELO, l'offrent à tous les élèves d'une école où il est implanté, et que les écoles offrent systématiquement des activités de sensibilisation aux cultures de leurs élèves en recourant aux ressources des communautés elles-mêmes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1985). Proposition de modèles d'implantation des programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO). Bureau des services aux communautés culturelles, 8 pages. (Document de travail).

Ce document de travail vise à promouvoir deux modèles d'enseignement du PELO. Il est composé des trois parties suivantes : 1) historique et comparaison des modèles déjà expérimentés (intégrés et non intégrés); 2) proposition et explicitation de deux nouveaux modèles (semi-intégré, non intégré); 3) description de règles relatives à l'implantation du PELO. On rappelle dans la première partie que le modèle intégré est privilégié au départ. Mais, en raison du bouleversement de l'horaire régulier qu'il a entraîné, le ministère a dû accepter un modèle non intégré. Néanmoins, le modèle original garde des avantages administratifs et pédagogiques évidents par rapport à l'autre. En effet, au niveau administratif, les cours intégrés substituent au nombre démesuré d'enseignants à temps partiel un nombre restreint d'enseignants à temps plein. Au plan pédagogique, ces derniers bénéficieraient d'une formation plus complète et de meilleures conditions de travail, vu leur intégration à l'équipe des professeurs, tandis que leurs élèves seraient plus motivés de suivre des cours considérés comme réguliers. Dans la deuxième partie, deux nouveaux modèles semi-intégrés et non intégrés (semi-intégré : la journée est prolongée de 30 minutes ; non intégré : les cours se dispensent le matin, le midi et le soir, en dehors des cours réguliers) se présentent comme alternative au modèle intégré. Prolongeant la journée normale, le modèle semi-intégré réunit les avantages précédemment énumérés. Toutefois, le modèle non intégré vient compenser l'inconvénient de la prolongation. En outre, ces deux modèles, pouvant être organisés en fonction d'horaires rotatifs, permettraient idéalement à un maximum de cinq groupes d'être pris en charge par un seul enseignant PELO à temps complet. Enfin, on mentionne dans la troisième partie les modes de financement du matériel pédagogique et de rémunération des enseignants.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique et à l'école communautaire (PELO/PLE). Bureau des services aux communautés culturelles, 7 pages.

Outre le rappel des raisons d'être de l'enseignement des langues et cultures d'origine, ce court document vise principalement à explorer la complémentarité des deux programmes PELO et PLE (Programme des Langues Ethniques), laquelle s'explique en regard des trois aspects suivants : 1) les conditions d'admissibilité; 2) les

objectifs, l'accréditation des cours et les équivalences; 3) le financement. Premièrement, étant donné la possibilité, dans le cas de trop petites communautés, disséminées à travers le territoire scolaire, qu'un nombre insuffisant d'effectifs ne justifie l'implantation d'un programme PELO, les cours communautaires permettront de pallier cette contrainte. Deuxièmement, les cours PLE, d'une part, complètent les objectifs linguistiques et culturels du PELO par d'autres activités (folklore, danse, cuisine, camps de vacance), et, d'autre part, respectent les particularités idéologiques des communautés, entre autres leur confessionnalité. Le caractère officiel d'un enseignement public joue en revanche un rôle positif dans l'équilibre psycho-affectif de l'élève. Par contre, l'obtention plus probable d'équivalences par le pays d'origine pour certains cours PLE comporte par rapport au PELO un avantage important dans la perspective d'un retour dans le pays d'origine. Troisièmement, il appert que le PELO répond aux besoins des communautés dont des contraintes financières limiteraient l'expansion des classes PLE, même si ces dernières (pouvant être accréditées selon certaines conditions par le MEQ) sont susceptibles d'être partiellement financées par leur pays d'origine ou le MCCI. En conclusion, l'auteur souligne le rôle essentiel de la coexistence harmonieuse entre l'école publique et élémentaire dans la valorisation et le maintien des langues et cultures d'origine.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (198 . L'École québécoise et les communautés culturelles. Rapport déposé au Bureau du sous-ministre, 99 pages.

La section de l'annexe intitulée Les mesures éducatives offertes aux élèves des communautés culturelles, rappelle les objectifs du PELO, fournit des statistiques sur l'année 1987-88 par commission scolaire, et dresse le bilan financier pour la même année, qui s'élève à $ 1 066 026, et énonce les modalités du régime pédagogique. Les auteurs attirent l'attention sur la difficulté d'intégrer le programme dans la grille horaire. En effet, en 1983-84, seulement 21,1 % des cours le sont, tandis que 35% se donnent le midi, 42,6% après les cours, et 0,8% avant. Ces quelques problèmes freinent aussi l'expansion du programme : difficulté de trouver des locaux susceptibles d'accommoder simultanément plusieurs groupes d'élèves, compétition au second cycle primaire avec les autres activités para-scolaires, appréhensions du milieu scolaire et des parents.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire : Rapport final. Bureau des services aux communautés culturelles, 42 pages.

Problématique

Différents observateurs ne sont pas d'accord sur le rôle de l'enseignement des langues d'origine : devrait-il être une mesure spécifique destinée aux seuls locuteurs des groupes culturels dans le but exclusif d'assurer le maintien de leur langue d'origine, ou plutôt une mesure d'enrichissement linguistique et interculturel pour tous les groupes ? Ceux qui appuient la généralisation du programme dénoncent le caractère «ghettoisant» du programme restreint, et soulignent l'impact linguistique et interculturel positif d'un programme ouvert à tous. Les partisans du programme restreint aux locuteurs d'origine insistent plutôt sur la baisse de la qualité des cours normalisés en fonction du niveau global, ce qui priverait les communautés culturelles d'un moyen de conserver leurs langues et patrimoines d'origine. Ils soulignent que les autres activités para-scolaires concourent aussi bien à réaliser les objectifs de l'éducation interculturelle.

Au Québec, c'est la formule «restreinte» qui est privilégiée depuis 1983. Cependant, en 1985, le comité de l'Ecole québécoise et les communautés culturelles se fait entendre en faveur de l'ouverture du programme à l'ensemble de la clientèle scolaire.

Pendant les années scolaires 1986-87 et 1987-88, en continuité avec les recommandations, deux expériences pilotes suivies d'évaluations sont menées dans un total de quatre écoles de la CECM et de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, afin de mesurer, de la façon la plus complète possible, les répercussions d'une éventuelle généralisation. La présente étude vise à rendre compte des résultats de cette évaluation.

Démarche d'évaluation

Cette démarche comprend les six volets suivants : 1) adaptation psycho-pédagogique des élèves d'autres origines inscrits au PELO; 2) conséquences pédagogiques de la présence de non-locuteurs sur le programme tel que conçu à l'origine; 3) impact de la formule expérimentale sur la sensibilisation interculturelle des élèves d'autres origines et sur celle du milieu; 4) impact de l'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire sur la perception de ce programme par les divers intervenants; 5) vision des intervenants quant à la pertinence de généraliser le projet expérimental à l'ensemble des milieux offrant le PELO et aux conditions à respecter lors de la mise en

oeuvre de cette formule; 6) résultats d'une consultation auprès d'organismes professionnels et d'associations ethniques.

Les intervenants consultés sont : 1) la direction, y compris le directeur adjoint; 2) les enseignants du PELO impliqués dans l'expérience pilote; 3) les enseignantes titulaires des élèves d'autres origines inscrits au PELO; 4) les élèves d'origine italienne, espagnole ou latino-américaine inscrits à une classe de PELO généralisé; 5) les élèves d'autres origines inscrits au PELO; 6) les parents d'origine italienne, espagnole ou latino-américaine dont les enfants sont inscrits à une classe de PELO généralisé; 7) les parents d'autres origines dont les enfants sont inscrits au programme.

Méthodologie

La méthodologie de l'évaluation consiste en des entrevues semi-structurées enregistrées sur cassette, et en des propos informels tenus au cours de l'évaluation.

Résultats

Voici synthétisés les résultats de ces deux années d'évaluation en fonction de chaque volet.

1. Les trois préoccupations suivantes se font sentir : 1) perception selon les intervenants du vécu des élèves non locuteurs; 2) fonctionnement pédagogique des élèves; 3) impact sur le fonctionnement scolaire en classes régulières. Premièrement, la majorité des élèves s'avère heureuse et semble réaliser des progrès pédagogiques, malgré qu'on attire l'attention sur des cas d'indiscipline. En fait, plus l'adhésion est libre, plus il est possible de réaliser les apprentissages. Deuxièmement, le fonctionnement pédagogique est marqué par un phénomène de nivellement des résultats, au fur et à mesure des apprentissages. Troisièmement, à part les titulaires, qui attirent l'attention sur la fatigue engendrée par ces cours supplémentaires pour certains élèves et sur l'affaiblissement du statut du français dont ces cours sont responsables, les autres intervenants considèrent plutôt l'effet bénéfique général sur la discipline intellectuelle et l'apprentissage linguistique.

2. Les intervenants reconnaissent les acquis psychopédagogiques soulignés, mais dénotent la présence de conséquences pédagogiques importantes, plus particulièrement lorsque le nombre de non-locuteurs est grand dans la classe PELO. Par conséquent, des changements s'imposent dans la manière d'enseigner, surtout dans les milieux où les locuteurs maîtrisent bien leur langue maternelle. L'enseignante doit

d'abord considérer différemment ses deux clientèles. Elle doit redéfinir son matériel pédagogique en tâchant, par exemple, d'y inclure des supports visuels pour les non-locuteurs. Certains parents constatent aussi une baisse de la motivation de leurs élèves, à cause de la présence de non-locuteurs, mais ceci n'est pas systématique dans toutes les écoles.

3. Il existe une certaine sensibilisation interculturelle des élèves d'autres origines, surtout quand la majorité de la clientèle scolaire n'appartient pas déjà à un groupe culturel différent de la majorité. Les intervenants notent une meilleure intégration des élèves des communautés culturelles, sortis de leurs ghettos para-scolaires; ils constatent aussi des relations inter-ethniques plus positives à long terme.

4. L'ouverture du PELO à tous est dans l'ensemble considérée positivement. Mais les titulaires sont divisés. Certains demeurent perplexes, appréciant les objectifs linguistiques favorables à tous les groupes, mais redoutant en même temps les effets négatifs sur le fonctionnement scolaire, tels la fatigue. D'autres, au contraire, condamnent l'ouverture en ce qu'elle ferait perdre au PELO son caractère spécifique pour le transformer ainsi en une simple activité parascolaire. Ces derniers affirment que les problèmes linguistiques par rapport au français vécus par les allophones ne parlant pas la langue enseignée au PELO ne justifient pas l'allocation de fonds supplémentaires de la part du MEQ.

5. La très grande majorité des intervenants admet la pertinence d'une généralisation du programme pour l'enrichissement intellectuel, la sensibilisation interculturelle, ainsi que l'impact positif sur les relations ethniques qu'il semble promettre. Toutefois, ces intervenants posent les conditions suivantes : 1) il est nécessaire de respecter le caractère permissif de l'adhésion, tant des professeurs, des directions, des parents que des élèves eux-mêmes, tandis que les modalités du programme devront tenir compte de leur besoins et exigences; 2) l'ouverture ne doit pas se faire aux dépens de la qualité du PELO traditionnel, et pour cela, sont exigées, mais non de façon unanime, des mesures de classement par niveau de compétence (avec ou sans classes temporairement séparées), de limitation des effectifs non locuteurs, de perfectionnement pédagogique des professeurs; 3) les objectifs et les priorités de la classe régulière doivent demeurer prioritaires par rapport à ceux du PELO, et dans cette optique, on considère, mais non de manière unanime, que les élèves devront être pré-sélectionnés par les professeurs en fonction de leur capacité d'effectuer un travail supplémentaire sans que leur rendement en classe régulière ne soit diminué.

6. Les associations professionnelles et ethniques s'entendent sur la pertinence de l'ouverture du programme. Notons toutefois que l'Alliance des professeurs de Jérôme-Le Royer juge prématurée cette ouverture. Les associations professionnelles posent comme conditions, outre celles énoncées plus haut, d'orienter la priorité vers les objectifs d'intégration plutôt que les objectifs linguistiques, de cerner les conséquences de l'apprentissage d'une troisième langue sur l'apprentissage du français, de garder la priorité de l'enseignement de la langue seconde sur celle de la langue d'origine et d'utiliser les professeurs PELO comme agents de liaison entre la famille et l'école. Les conditions posées par les associations ethniques visent dans l'ensemble à privilégier la qualité de l'enseignement en suggérant l'application des conditions qui ont été ci-haut suggérées, mais incluent la nécessité d'une collaboration entre communautés culturelles.

Enfin, dans le cadre d'un PELO ouvert à tous, l'auteur propose des recommandations qui concordent avec les propos tenus par les intervenants. L'auteur suggère en outre le droit de regard du professeur sur les inscriptions, recommande une limite d'admission à un seul programme PELO, confie aux écoles le soin de déterminer, en accord avec les parents, les modalités d'application du programme.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991). Clientèle scolaire PELO par commission scolaire 1978-1987, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91. Bureau des services aux communautés culturelles. (Refonte des tableaux statistiques).

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.s.	Tot d'élèves par année
1978-79	CECM	Français	italien	26	116	116
			grec	24		
			portugais	66		
1979-80	CECM	français	italien	8	152	365
			grec	37		
			portugais	107		
	Jérôme-	français	italien	33	213	
	Le Royer	anglais	italien	180		
1980-81	CECM	français	grec	63	203	560
			portugais	140		
	Jérôme-Le	français	italien	52	357	
	Royer	anglais	italien	305		
1981-82	CECM	français	grec	96	537	716
			portugais	199		
		anglais	italien	242		
	Jérôme-Le	français	italien	94	179	
	Royer	anglais	italien	85		
1982-83	CECM	français	italien	22	986	1 629
			grec	122		
			portugais	293		
			espagnol	19		
		anglais	italien	530		

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.s.	Tot d'élèves par année
1982-83	Jérôme-Le Royer	français	italien	320	593	
		anglais	italien	273		
	Les Ecores	anglais	italien	50	50	
1983-84	CECM	français	italien	173	1 648	2 566
			grec	114		
			portugais	302		
			espagnol	26		
		anglais	italien	962		
			portugais	71		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	333	816	
		anglais	italien	483		
	Les Ecores	anglais	italien	47	47	
	Ste-Croix	français	chinois	20	55	
			cambodgien	16		
			laotien	11		
			vietnamien	8		
1984-85	CECM	français	italien	303	2 251	3 422
			grec	118		
			portugais	334		
			espagnol	69		
			laotien	13		
			vietnamien	43		
		anglais	italien	1 270		
			portugais	101		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	396	1 078	
		anglais	italien	682		

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.s.	Tot d'élèves par année
1984-85	Les Ecores	anglais	italien	34	34	
	Ste-Croix	français	chinois	24	59	
			cambodgien	16		
			laotien	11		
			vietnamien	8		
1985-86	CECM	français	italien	495	2 672	4 341
			portugais	314		
			grec	67		
			espagnol	111		
			vietnamien	72		
			laotien	23		
			chinois	15		
			arabe	34		
		anglais	italien	1 433		
			portugais	108		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	384	1 236	
		anglais	italien	852		
	Les Ecores	anglais	italien	53	53	
	Ste-Croix	français	espagnol	12	111	
			vietnamien	10		
			laotien	20		
			chinois	30		
			cambodgien	39		
	Greenfield Park	français	espagnol	27	27	
	Lakeshore	français	hébreu	43	49	
		anglais	hébreu	6		

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.s.	Tot d'élèves par année
1985-86	Régionale Hamcana	français	algonquin	30	30	
	CEPGM	français	espagnol	22	163	
			hébreu	48		
		anglais	italien	93		
1986-87	CECM	français	italien	509	2 904	4 835
			portugais	313		
			grec	28		
			espagnol	159		
			vietnamien	122		
			laotien	51		
			chinois	39		
			cambodgien	43		
			arabe	67		
		anglais	italien	1 401		
			portugais	172		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	355	1 274	
		anglais	italien	919		
	Sault-St-Louis	anglais	italien	20	20	
	Ste-Croix	français	espagnol	11	152	
			vietnamien	13		
			laotien	26		
			chinois	44		
			cambodgien	58		
	Greenfield Park	français	espagnol	53	53	

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.s.	Tot d'élèves par année
1986-87	Lakeshore	français	hébreu	18	18	
	Les Ecores	anglais	italien	70	70	
	CEPGM	français	chinois	14	317	
			espagnol	24		
			hébreu	67		
			vietnamien	12		
		anglais	chinois	8		
			hébreu	48		
			italien	132		
			swahili	12		
	Laurentian	anglais	hébreu	11	11	
	Régionale Hamcana	français	algonquin	16	16	
1987-88	CECM	français	italien	575	3 251	5 197
			portugais	353		
			grec	37		
			espagnol	292		
			vietnamien	129		
			laotien	49		
			chinois	21		
			cambodgien	69		
			arabe	125		
		anglais	italien	1 425		
			portugais	176		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	257	1 283	
		anglais	italien	1 016		
			portugais	10		

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.s.	Tot d'élèves par année
1987-88	Sault-St-Louis	anglais	italien	15	15	
	Ste-Croix	français	espagnol	26	161	
			vietnamien	8		
			laotien	22		
			chinois	46		
			cambodgien	59		
	Greenfield Park	français	espagnol	33	33	
	Les Ecores	anglais	italien	67	67	
	CEPGM	français	chinois	15	352	
			espagnol	30		
			hébreu	42		
			vietnamien	13		
			créole	10		
			arabe	12		
			allemand	14		
		anglais	italien	194		
			punjali	22		
	Laurentian	anglais	hébreu	6	6	
	Régionale Hamcana	français	algonquin	19	19	
	South Shore	anglais	grec	10	10	

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.s.	Tot d'élèves par année
1988-89	CECM	français	arabe	150	3 548	5 945
			cambodgien	92		
			chinois	15		
			espagnol	429		
			grec	56		
			italien	544		
			laotien	57		
			portugais	384		
			vietnamien	156		
		anglais	italien	1 475		
			portugais	190		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	242	1 595	
		anglais	italien	1 353		
	CEPGM	français	arabe	10	296	
			hébreu	11		
			espagnol	27		
		anglais	hébreu	148		
			italien	100		
	Ste-Croix	français	arabe	114	381	
			chinois	31		
			cambodgien	55		
			espagnol	29		
			laotien	22		
			vietnamien	11		
		anglais	italien	119		
	Les Ecores	français	italien	61	61	
	Régionale Hamicana	français	algonquin	17	17	

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.e.	Tot d'élèves par année
1988-89	Greenfield Park	français	espagnol	25	39	
		anglais	espagnol	14		
	Laurentian	anglais	hébreu	8	8	
1989-90	CECM	français	arabe	223	3 575	5 886
			cambodgien	103		
			chinois	24		
			espagnol	519		
			grec	46		
			italien	573		
			laotien	61		
			portugais	367		
			vietnamien	124		
		anglais	italien	1 364		
			portugais	171		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	208	1 459	
		anglais	italien	1 251		
	CEPGM	français	arabe	13	415	
			créole	29		
			hébreu	198		
			espagnol	35		
		anglais	italien	140		
	Ste-Croix	français	arabe	100	244	
			chinois	26		
			cambodgien	50		
			espagnol	25		
			laotien	21		
			vietnamien	10		
		anglais	italien	12		

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot. d'élèves par c.s.	Tot. d'élèves par année
1989-90	Baldwin-Cartier	français	hébreu	14	28	
			arabe	14		
	Les Ecores	français	italien	48	48	
	Laurentian	anglais	hébreu	7	7	
	Brossard	anglais	italien	12	26	
			chinois	14		
	Greenfield Park	français	espagnol	62	62	
	Régionale Hamcana	français	algonquin	22	22	
1990-91	CECM	français	arabe	284	3 580	6 239
			cambodgien	105		
			chinois	36		
			espagnol	597		
			grec	36		
			italien	556		
			laotien	64		
			portugais	378		
			vietnamien	92		
		anglais	italien	1 296		
			portugais	136		
	Jérôme-Le Royer	français	italien	257	1 600	
			espagnol	58		
		anglais	italien	1 285		

Année scolaire	Commission scolaire	Secteur	Langue enseignée	Tot. d'élèves par langue	Tot d'élèves par c.s.	Tot d'élèves par année
1990-91	CEPGM	français	chinois	30	493	
			créole	20		
			hébreu	215		
			espagnol	30		
		anglais	italien	158		
			chinois	24		
			hébreu	16		
	Ste-Croix	français	arabe	98	208	
			chinois	23		
			cambodgien	39		
			espagnol	23		
			laotien	14		
			vietnamien	11		
	Baldwin-Cartier	français	arabe	19	19	
	Lakeshore	français	arabe	93	93	
	Brossard	anglais	italien	22	36	
			chinois	14		
	Les Ecores	français	italien	37	177	
		anglais	italien	140		
	Laurentian	anglais	hébreu	6	6	
	Régionale Hamcana	français	algonquin	27	27	
						Grand total : 41 817

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991). Clientèle scolaire PELO par langue enseignée 1976-1987, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91. Bureau des services aux communautés culturelles. (Tableau statistique déduit à partir des clientèles scolaires selon les commissions scolaires).

Langue enseignée	Commission scolaire	Secteur	Nb.tot. d'élèves par c.s.		Nb.tot. d'élèves par langue enseignée
Italien	CECM	français	3 784	15 182	28 421
		anglais	11 398		
	Jérôme-Le Royer	français	2 931	11 615	
		anglais	8 684		
	CEPGM	anglais	817	817	
	Les Écores	français	146	607	
		anglais	461		
	Ste-Croix	anglais	131	131	
	Sault-St-Louis	anglais	35	35	
	Brossard	anglais	34	34	
Portugais	CECM	français	3 550	4 675	4 685
		anglais	1 125		
	Jérôme-Le Royer	anglais	10	10	
Espagnol	CECM	français	2 221	2 221	2 787
	Greenfield Park	français	200	214	
		anglais	14		

Langue enseignée	Commission scolaire	Secteur	Nb.tot. d'élèves par c.s.		Nb.tot. d'élèves par langue enseignée
Espagnol	CEPGM	français	168	168	
	Ste-Croix	français	126	126	
	Jérôme-Le Royer	français	58	58	
Arabe	CECM	français	883	883	1 356
	Ste-Croix	français	312	312	
	Lake Shore	français	93	93	
	CEPGM	français	35	35	
	Baldwin-Cartier	français	33	33	
Hébreu	CEPGM	français anglais	581 212	793	912
	Lake Shore	français anglais	61 6	67	
	Laurentian	anglais	38	38	
	Baldwin-Cartier	français	14	14	
Grec	CECM	français	844	844	854
	South Shore	anglais	10	10	
Vietnamien	CECM	français	738	738	842

Langue enseignée	Commission scolaire	Secteur	Nb.tot. d'élèves par c.s.		Nb.tot. d'élèves par langue enseignée
Vietnamien	Ste-Croix	français	79	79	
	CEPGM	français	25	25	
Cambodgien	CECM	français	412	412	744
	Ste-Croix	français	332	332	
Chinois	Ste-Croix	français	244	244	513
	CECM	français	150	150	
	CEPGM	français anglais	59	91 32	
	Brossard	anglais	28	28	
Laotien	CECM	français	318	318	465
	Ste-Croix	français	147	147	
Algonquin	Régionale Hamcana	français	131	131	131
Créole	CEPGM	français	59	59	59
Punjali	CEPGM	anglais	22	22	22
Allemand	CEPGM	français	14	14	14
Swahili	CEPGM	anglais	12	12	12

Grand total : 41 817

1.2. Publications des commissions scolaires

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1986). Les classes d'accueil et la francisation : Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Bureau de l'accueil et de l'Admission, 8 pages.

Ce document aborde dans sa seconde partie les objectifs du PELO, ses conditions et modèles d'implantation, ses programmes d'études, les critères d'embauche du personnel enseignant, et enfin des statistiques sur ses effectifs scolaires. Pour l'essentiel de ce document, le lecteur est prié de se référer au document : COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1991). Le programme d'enseignement des langues d'origine. Document de gestion pédagogique à l'intention des directrices et des directeurs d'écoles. Office des relations interculturelles,16 pages. (Document de travail).

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1987). Description et rendement scolaire des élèves inscrits au PELO. Bureau de l'accueil et de l'admission, 5 pages.

Cette étude descriptive, représentant le second volet de la recherche sur l'évaluation des services offerts dans le cadre du PELO, poursuit les trois objectifs complémentaires suivants : décrire le rendement scolaire des élèves inscrits au PELO, comparer leur rendement scolaire à celui de leurs pairs, de même origine, fréquentant la même classe de la même école, mais non inscrits, et comparer leur rendement scolaire à celui de leur classe. La méthodologie consiste en une compilation de 405 bulletins d'élèves allophones inscrits ou non au PELO pour l'année scolaire 1985-86, et qui proviennent de sept écoles de la CECM. Les programmes choisis sont l'italien, le portugais, le vietnamien et l'espagnol. L'analyse des résultats permet de dégager quelques conclusions. Premièrement, le PELO ne nuit pas à la performance scolaire en mathématiques et en français, puisque les moyennes des élèves inscrits sont très semblables à celles du groupe. Deuxièmement, on note que parmi les élèves allophones inscrits, 54,5% contre 51,20% allophones non inscrits performent mieux que leur classe en français ; que 56,3% contre 62,8% performent mieux que leur classe en mathématique; que 92% contre 84% réussissent en français; enfin que 94,1% contre 89,7% réussissent en mathématiques. Troisièmement, même si on note dans certains cas des écarts négatifs

dans ces matières entre élèves inscrits et non inscrits au premier cycle, il n'y a que des écarts positifs au second cycle. Ceci permettrait d'avancer l'hypothèse que le programme a un impact positif à long terme sur la performance scolaire.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1987). Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de l'impact de ce programme sur les élèves et les écoles à la CECM : rapport de recherche. Bureau de l'accueil et de l'admission, 205 pages.

En réponse au manque de recherches évaluatives sur l'enseignement des langues d'origine au Québec, cette étude se propose dans un premier temps, après avoir déterminé la connaissance du PELO par les divers intervenants, d'évaluer la qualité des services offerts. L'évaluation porte sur le degré de satisfaction face aux services offerts dans le cadre du programme, sur les améliorations souhaitées, et sur leur perception quant à la réalisation effective des objectifs du programme. Dans un second temps, l'étude cherche à cerner l'impact de ce programme d'intervention sur les élèves et les écoles en fonction des trois points suivants : 1) la position des divers intervenants par rapport à la philosophie pluraliste qui sous-tend le PELO; 2) leur perception des conséquences positives ou négatives du programme sur les élèves inscrits et sur l'ensemble du milieu scolaire; 3) des suggestions d'amélioration des aspects plus problématiques dans le but de maximiser l'impact positif du programme.

La démarche privilégiée consiste essentiellement en une analyse des perceptions des divers intervenants par le biais de questionnaires semi-fermés. Les groupes visés sont les directeurs où le PELO est implanté, les enseignants réguliers et les professionnels de l'école, les enseignants PELO, les parents et les élèves des classes PELO. On évalue le taux de participation globale à 85%. L'échantillon se compose de 15 directeurs, de 92 titulaires et professionnels non enseignants, de 26 enseignantes PELO, de 750 parents, et de 497 élèves.

Les résultats de l'enquête sont les suivants :

1. Connaissance du PELO par les divers intervenants

Les directeurs d'écoles, les titulaires ainsi que les parents évaluent subjectivement mieux leurs connaissances que ne le permettent des questions objectives. Les directeurs tiendraient leurs renseignements de la responsable de la CECM ou de

l'enseignante PELO, tandis que les titulaires les obtiendraient principalement des élèves. En revanche, il existe beaucoup plus de parents se disant peu renseignés, les sources d'information étant restreintes principalement aux lettres, aux réunions et aux dires de leurs enfants.

2. Qualité des services offerts

2.1. Degré de satisfaction des divers intervenants face aux services offerts et améliorations souhaitées

Les directeurs d'écoles semblent plus satisfaits que les enseignants sur la majorité des items de satisfaction analysés. Néanmoins, ils sont plus critiques face à la pratique pédagogique des enseignants PELO que ne le sont ces dernières. Plus de 80% des élèves et des parents se trouvent satisfaits, malgré des indices d'une préférence témoignée chez les parents en faveur des écoles ethniques.

Les parents aimeraient bien que les cours soient plus longs, mieux évalués, moins axés sur le jeu, qu'ils accordent une plus grande place à l'écrit, et enfin que l'attitude des titulaires ainsi que les relations avec l'enseignante PELO soient meilleures. Les directeurs n'ont pas de suggestions, tandis les enseignantes aimeraient bien que les cours soient, entre autres, plus longs, intégrés à l'horaire régulier, qu'un nombre fixe d'élèves soit déterminé pour de meilleures relations de travail.

2.2. Perception quant à la réalisation effective des objectifs du programme

Les auteurs se demandent si les trois sous-objectifs suivants ont été réalisés : 1) attitude des élèves face au PELO; 2) fréquence et qualité d'utilisation par l'élève de sa langue d'origine; 3) intérêt et fierté de l'élève à l'égard de sa culture d'origine. Premièrement, l'attitude des élèves est dans l'ensemble très bien évaluée par tous les intervenants, y compris les élèves. Cette attitude serait due à l'intérêt de la langue et de la culture suscité par l'enseignement de même qu'à la motivation du milieu familial. Les titulaires sont toutefois perplexes, vraisemblablement en raison d'incertitudes face au rôle pluraliste de l'école. Deuxièmement, ce sont les enseignants PELO, qui, dans une plus large proportion, affirment que les enfants tendent à utiliser davantage et à mieux parler leur langue d'origine. Notons que, pour les parents, (beaucoup plus nuancés), cette perception varie de manière inversement proportionnelle à l'enracinement de la communauté. Troisièmement, la perception de l'intérêt de la fierté de l'élève se distribue sensiblement de la même manière que pour la compétence linguistique.

3. Impact du PELO sur les élèves et sur les écoles

3.1. Position des divers intervenants par rapport à la philosophie pluraliste que sous-tend le PELO

Les intervenants se montrent très favorables à la philosophie pluraliste qui sous-tend le programme. Les titulaires semblent mitigés, en raison de leur abstention ou indécision plus grande par rapport au pluralisme. Aussi, les parents ne semblent pas faire de liens entre le pluralisme et l'intégration de leurs enfants à l'école.

3.2. Perception des intervenants des conséquences négatives ou positives sur les élèves inscrits et sur l'ensemble du milieu scolaire.

Cette section vise à évaluer d'abord l'impact du PELO sur les élèves inscrits, et ensuite sur l'ensemble du milieu scolaire.

Premièrement, en ce qui concerne l'impact sur les élèves inscrits, notons d'abord que l'impact global s'avère positif ou très positif, particulièrement lorsqu'il est lié au respect du pluralisme. Un doute plus élevé sur cet impact persiste chez les titulaires, plus indécises, et s'étant abstenues davantage, à cause de leur désapprobation relative de l'objectif pluraliste, mais ce doute ne les empêche pas systématiquement de reconnaître les effets bénéfiques du PELO. L'impact positif du PELO se fait ressentir sur ses trois objectifs principaux, soit la valorisation affective, et, dans une mesure beaucoup plus grande, sur l'intégration sociale et le sentiment d'appartenance à l'école. Cet impact est relativement neutre en ce qui concerne le comportement en classe, la santé ou la fatigue; partagé entre l'indécision, la neutralité ou la positivité en ce qui concerne le fonctionnement scolaire, l'intérêt à l'égard du français et de la culture québécoise; enfin, neutre ou positif sur le plan de la participation aux activités parascolaires.

Deuxièmement, en ce qui a trait à l'impact sur le milieu scolaire, les intervenants ne considèrent pas d'impact négatif sur le fonctionnement scolaire des élèves non inscrits au PELO, alors qu'ils s'accordent à reconnaître qu'il a un impact positif sur la sensibilisation interculturelle, le respect et l'intérêt à l'égard des enfants des communautés culturelles. Ensuite, l'impact sur la pratique pédagogique et professionnelle des directeurs d'école s'avère positif, particulièrement sur les points suivants : possibilité de bénéficier des services supplémentaires de l'enseignante du PELO comme personne ressource pour mieux comprendre les élèves, respect des objectifs globaux de l'école, participation accrue des parents des communautés culturelles à l'école et la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles. Enfin, l'impact sur la pratique du personnel de

l'école semble mitigé, les perceptions des directeurs et des titulaires concordant toutefois sur la sensibilisation interculturelle des enseignantes et sur le rôle de personne ressource de celles-ci en face des parents. Certains titulaires font remarquer l'impact négatif du programme, entre autres, sur le respect de l'horaire.

3.3. Suggestions d'amélioration dans le but de maximiser l'impact positif du PELO

Contrairement aux enseignantes PELO, les directeurs d'écoles, plus particulièrement les enseignantes titulaires, insistent sur l'importance d'un programme non intégré. Dans l'ensemble, les intervenants s'accordent sur les priorités suivantes : 1) de meilleures liaisons entre la titulaire et l'enseignante PELO; 2) une meilleure sensibilisation des parents aux objectifs du programme; 3) l'ouverture du PELO aux québécois de vieille souche; 4) l'augmentation du nombre d'heures et de la place faite à l'écrit.

En conclusion, les auteurs semblent d'accord quant à la réalisation des objectifs globaux du programme, à l'impact sur l'ensemble du milieu scolaire. Ils constatent la perplexité des attitudes des intervenants, qui sont concordantes entre les parents, élèves et directeurs d'école, mais non concordantes entre les enseignantes, très positives, et les titulaires, assez perplexes. Ils attirent l'attention sur la nécessité de procéder dans le futur à des analyses factorielles et longitudinales.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1991). Le programme d'enseignement des langues d'origine. Document de gestion pédagogique à l'intention des directrices et des directeurs d'écoles. Office des relations interculturelles,16 pages. (Document de travail).

Ce document de gestion pédagogique comprend les 4 parties suivantes : 1) un état de la situation au Québec et à la CECM; 2) la justification, les objectifs, les conditions et les modèles d'implantation, le budget et le calendrier scolaire du programme; 3) les programmes d'études; 4) les critères d'engagement, d'encadrement, de perfectionnement, de même que le salaire, le statut et la sécurité d'emploi du personnel enseignant. Des fiches de rémunération de l'enseignante PELO, à l'intention des secrétaires et des enseignantes elles-mêmes, et des fiches d'inscription des élèves au primaire et au secondaire, sont montrées en annexe.

Le PELO tire sa justification non seulement de la nouvelle réalité démographique à caractère multiethnique, mais aussi de ses effets sur l'intégration et l'apprentissage scolaire des allophones, et sur les relations positives école-communauté qui en découlent. À la CECM, les cours, qui se donnent tant au secteur anglais que français, doivent, pour être implantés, obtenir l'accord du milieu et limiter à 1/3 la proportion des élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'origine enseignée.

L'objectif principal de ces cours est l'acquisition d'une compétence linguistique, la valorisation par l'élève de sa culture et la facilitation du dialogue interculturel. Les conditions d'implantation exigent un minimum de quinze élèves de première et deuxième années appartenant à un même groupe ethno-linguistique, ainsi que l'accord de la direction d'école, des parents des élèves, de la commission scolaire et du MEQ. Les modèles d'implantation favorisent des cours intégrés ou non intégrés. Dans ce dernier cas, les 150 minutes réservées à l'enseignement et les 30 autres réservées à l'encadrement sont dispensées le matin avant les classes, le midi ou l'après-midi après les classes. Le budget alloue 130$ par année pour l'achat de matériel didactique, et le calendrier scolaire du PELO doit être conforme avec les orientations et le vécu de l'école, en ce sens que les cours doivent commencer le plus tôt possible dans l'année, soit une semaine ou deux après la rentrée.

Les programmes d'études, respectant les attentes des communautés, renferment des thèmes qui, centrés sur le vécu et l'environnement de l'élève, facilitent l'utilisation de la langue comme moyen de communication et comme véhicule culturel. L'oral constitue l'unique préoccupation en première année, et demeure important jusqu'en sixième, tandis que l'écrit s'introduit progressivement à partir de la deuxième.

Les enseignants PELO doivent avoir une compétence fonctionnelle et réfléchie de la langue enseignée équivalente à celle d'un natif, une connaissance de leur culture, posséder une formation en didactique des langues, une connaissance suffisante des cultures québécoise et d'origine leur permettant de faire des liens entre celles-ci, et une connaissance de la langue de l'école qui puisse faciliter leur intégration au milieu scolaire et leur rôle d'intermédiaire entre la communauté et ce milieu. Les enseignants, tous membres de l'Alliance des professeurs de Montréal, et obligés de suivre après l'embauche un stage de quatre jours, sont encadrés par une conseillère pédagogique responsable du dossier, et peuvent, en outre, bénéficier de six à sept journées de perfectionnement par année. Leur mode de rémunération est à la leçon, à temps partiel ou à temps plein. Même s'ils font partie du personnel à statut précaire, puisque la majorité

d'entre eux travaillent à temps partiel ou à la leçon, ils sont, sur recommandation de la direction, généralement réaffectés l'année suivante.

COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER (1978). Rapport du groupe de travail concernant le projet PELO. Direction des servives du développement pédagogique, 16 pages.

Le mandat de ce groupe de travail, composé de cinq conseillers pédagogiques (langue d'enseignement, langue seconde et enfance inadaptée), d'un psychologue et du coordonateur de l'enseignement général, est de proposer des opinions et des recommandations à caractère pédagogique sur le projet PELO, après avoir procédé à une revue des écrits. Cette analyse documentaire permet de dégager quatre conclusions. Premièrement, il ressort que le projet PELO s'identifie à des expériences analogues, car l'enseignement des langues d'origine est motivé dans deux catégories de pays. Les pays européens sont préoccupés par la mobilité du migrant, tandis que d'autres, (Australie, Suède, Mexique, États-Unis et Canada), devant l'échec de la théorie du melting pot, sont à la recherche de nouvelles stratégies d'intégration pour pallier les problèmes de la double appartenance, de l'intégration scolaire et du semi-linguisme. Deuxièmement, un projet de ce type permet une meilleure intégration de l'enfant au milieu d'accueil, pourvu que l'élève soit sécurisé, et valorisé dans ses expériences passées. Troisièmement, les écrits consultés permettent de constater le consensus entre les pays européens et nord-américains sur l'idée que l'enseignement des langues d'origine favorise celui de la langue d'enseignement. Enfin, quatrièmement, il n'y a pas de risque à ce que cet enseignement se fasse au détriment des autres apprentissages, puisqu'il est lié au développement des habiletés conceptuelles, notamment en mathématiques. Le comité recommande l'acceptation du projet sous certaines conditions, dont une des plus importantes stipule que l'objectif du programme ne doit pas viser l'acquisition de la langue d'origine, mais plutôt sa consolidation.

COMMISSION SCOLAIRE STE-CROIX (1989). Rapport du comité-aviseur sur l'implantation du PELO arabe à l'école Henri-Beaulieu. Centre administratif, 10 pages.

C'est en même temps qu'il propose d'instaurer le PELO arabe à l'école Henri-Beaulieu que le groupe de travail, mandaté par le conseil des commissaires pour étudier la problématique du conflit ouvert ayant opposé les parents francophones et

arabophones autour de la pertinence d'implanter ce programme, recommande de créer un comité-aviseur devant superviser cette implantation, en évaluer les effets et formuler ses propres recommandations. En juin 1989, son rapport récapitule d'abord les modalités administratives et pédagogiques de son implantation et de son déroulement, tout en décrivant l'impact du programme sur les élèves et sur les parents. Pour répondre aux 120 demandes d'inscription, des enseignants ont été embauchés selon les exigences normales et formés à l'aide des ressources du ministère. Les cours, étendus sur trois périodes par semaine, et dont le taux d'abandon a été plus faible que la moyenne des cours PELO dans d'autres écoles, ont satisfait les parents arabes lors de la rencontre de janvier. Considérant l'impact positif du PELO (notamment sur les attitudes des élèves à l'égard de la langue et de la culture), considérant le fait que l'implantation s'est déroulée dans l'ordre, le comité en recommande la poursuite pour l'année 1989-90. Aussi, puisque reconnaissant la légitimité du malaise vécu par les parents francophones, qui ont le sentiment "de ne plus se sentir chez eux dans leur école" à cause de l'évolution démographique générale, il propose que soient poursuivies à l'école, dans le sens des initiatives du comité, des activités à caractère interculturel (tables rondes, mini-colloques, conférences) afin de rapprocher les deux communautés.

2. Actes de colloque

ASSOCIATION CULTURELLE DES PROFESSIONNELS ET UNIVERSITAIRES CANADIENS ITALIENS (novembre 1984). Actes du colloque sur l'enseignement des langues d'origine des communautés ethniques : aspects positifs et négatifs, Montréal, 62 pages.

1. **Allocution de Michel Pallascio** : L'enseignement des langues d'origine dans les écoles de la commission des écoles catholiques de Montréal.

Dans son allocution, le président de la CECM explicite les objectifs du PELO à la CECM, expose les types d'arguments qui ont sanctionné l'enseignement des langues d'origine dans les divers pays, encourage l'expansion des classes du samedi, fournit des statistiques sur le programme à la CECM et en Ontario, décrit les résultats d'une enquête effectuée par le Bureau de l'accueil et de l'admission quelques années auparavant, et enfin mentionne des perspectives d'avenir dans le dossier. Voici, conformément à la progression de son exposé, les principaux propos qu'il a tenus : 1) les objectifs du PELO permettent de garder contact avec la langue véhiculant la culture

d'origine des enfants des groupes ethniques, et favorisent leur développement harmonieux; 2) d'une manière générale, l'enseignement des langues d'origine facilite l'intégration scolaire et sociale des enfants concernés; 3) le gouvernement devrait continuer à encourager le travail remarquable des classes du samedi par des subventions; 4) à l'heure actuelle, le PELO est offert à 1700 élèves appartenant à six groupes linguistiques (italien, grec, portugais, espagnol, vietnamien, laotien); 5) la recherche du Bureau de l'accueil et de l'admission a révélé les points suivants, concernant les conséquences positives du programme : satisfaction des parents et motivation des enfants, rôle perçu par les parents dans l'amélioration de l'accueil réservé par l'école et dans une meilleure intégration de l'enfant au milieu familial, impact psychologique positif sur l'élève; 6) la consolidation des langues et des cultures d'origine passe par la collaboration du milieu scolaire concerné, des représentants des groupes ethniques et du MEQ.

2. **Résumé des ateliers**. (Atelier #1 : l'enseignement des langues d'origine dans l'école publique ou dans l'école communautaire ?; atelier #2 : une culture ethnique peut-elle survivre sans l'enseignement de la langue d'origine ?; atelier #3 : l'enseignement de la langue d'origine a-t-il des aspects aussi bien positifs que négatifs ?; atelier #4 : quelles sont les conséquences linguistiques du bilinguisme et du trilinguisme ?).

Les quatre ateliers de ce colloque ont permis aux intervenants de faire valoir des considérations et de proposer des recommandations sur les cours de langues d'origine. En premier lieu, les intervenants considèrent respectivement dans ces différents ateliers que les écoles publiques et communautaires sont toutes aussi pertinentes; que la langue est un important facteur de survie de la culture; que ces cours ne comportent que des avantages, puisque des aspects négatifs, comme la baisse du rendement scolaire, n'ont pu être démontrés jusqu'à présent; que les avantages du multilinguisme demeurent supérieurs à ses inconvénients (interférence linguistique). En second lieu, les recommandations des intervenants insistent sur la collaboration entre les écoles publiques et communautaires, sur la nécessité de développer la connaissance et la portée de ces enseignements, par la demande d'un financement de la part des associations ethniques, par l'intégration du PELO aux cours réguliers et l'élévation du statut des enseignants, par la recherche, et dans la poursuite des mesures entreprises. Ils proposent également l'utilisation des programmes d'études du MEQ dans les cours communautaires et la reconnaissance de ces cours pour fins d'accréditations. Ils recommandent une proximité accrue des élèves aux cultures d'origine, soit par des programmes d'échange, soit dans l'embauche prioritaire, sinon exclusive, d'enseignants

de souche, que l'on encadrerait adéquatement. Enfin, à l'occasion de campagnes publicitaires ou d'information dans les médias, ou de sessions d'information dans les écoles, les intervenants scolaires et les parents devraient être informés et responsabilisés à l'importance de la question linguistique, des cultures minoritaires, et des objectifs sous-tendus dans les cours.

BITTON, Joseph (octobre 1985). L'enseignement des langues et des cultures d'origine au Québec : perspective pédagogique. Communication déposée au colloque de la société canadienne d'études ethniques, Montréal, 16 pages.

La perspective pédagogique n'a pas été abordée en profondeur jusqu'à aujourd'hui. Il est proposé dans ce document que l'évaluation pédagogique des cours ne s'attache pas uniquement à leur incidence sur l'apprentissage du français, mais à toutes les dimensions du processus d'apprentissage. L'auteur définit d'abord ce processus. Ensuite, il définit ses divers éléments, tout en explicitant leurs relations. Le processus d'apprentissage se définit comme un processus de croissance et de changement vécu par l'élève, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement. Les éléments du processus d'apprentissage sont l'expérience passive et active de l'élève, son analyse de ces expériences, ses caractéristiques personnelles et ses buts. L'expérience passive de l'élève se détériore si les éléments du contexte (objets, lieux, personnes, symboles) ne valorisent pas sa culture d'origine. Se sentant dévalorisé, son expérience active peut se traduire en termes de performances pratiques plus faibles. Aussi, puisque ses caractéristiques personnelles (connaissances, habiletés, attitudes, aptitudes) ont été façonnées par des expériences différentes, son processus d'apprentissage en langue d'enseignement risque d'être retardé si un décalage trop grand existe entre ses caractéristiques et la réalité du pays d'accueil. Son analyse ou "décodage" de l'expérience, conditionné par ses caractéristiques personnelles, influe sur les buts qu'il se fixera. Ce décodage est basé sur l'interprétation de la situation, mais celle-ci se fera toujours mieux en langue d'origine. De la dynamique de ce processus, l'auteur conclut sur l'importance de la variable psycho-sociale dans la réussite scolaire. Or, le PELO tient compte de cette variable, puisqu'il contextualise la valeur des langues et cultures d'origines.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (juin 1986). Le programme d'enseignement des langues d'origine de la CECM PELO. Communication présentée lors du colloque organisé par la Fédération des associations vietnamiennes sur la langue d'origine, Ottawa. Bureau de l'accueil et de l'admission, 13 pages.

La communication aborde les aspects suivants : justification et objectifs du programme, caractéristiques administratives et pédagogiques, bilan de l'expérience, obstacles rencontrés et perspectives d'avenir. Toutefois, il convient ici de s'attacher aux deux derniers aspects. Voici d'abord quels sont les obstacles auxquels s'est heurté le succès du programme : 1) pour l'école, le fait d'obéir avant tout aux objectifs de francisation, et donc de ne pas viser dans le PELO la scolarisation en langue d'origine, soulève les critiques de certains parents, qui trouvent les cours trop peu exigeants; 2) par rapport au recrutement, le nombre insuffisant d'élèves dans certaines écoles oblige à constituer des classes hétérogènes, tandis que la non-admissibilité des autres élèves fait craindre une ghettoïsation des allophones; 3) les cours non intégrés se heurtent, d'une part, à des difficultés telles l'organisation des dîners, le transport scolaire et la désynchronisation des allées et retours des enfants de familles nombreuses; d'autre part, ils amoindrissent l'impact du programme puisqu'ils empêchent le contact de l'enseignante et des enfants avec le reste de l'école; 4) il y a des lacunes à combler pour ce qui est du matériel didactique disponible; 5) alors que la plupart des parents allophones n'osent s'impliquer, les milieux scolaires francophones reconnaissent encore mal les objectifs d'intégration scolaire du PELO; 6) on reproche aussi que le programme soit méconnu; 7) des liens importants restent à créer avec les communautés. Pour ce qui est des perspectives d'avenir, le PELO, dont les acquis sont précaires à cause de son statut de cours optionnel, nécessitera une responsabilisation accrue des intervenants.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (mai 1987). Le programme d'enseignement des langues d'origine : 10 ans après. Actes du colloque organisé par la CECM et le Patronat italo-canadien pour l'aide aux immigrants (PICAI), Montréal, 54 pages.

1. **Allocution de Michel Pallascio, président de la CECM**, pp. 5-7.

Dans son allocution, le président de la CECM explicite les objectifs du PELO à la CECM, souligne le travail des associations au sujet des cours communautaires, appelle à poursuivre le dialogue avec ces associations, expose les

arguments à l'origine de l'enseignement des langues d'origine dans les divers pays, fournit des statistiques sur le programme à la CECM, et termine sur le bien-fondé des programmes.

2. **Conférence d'ouverture**. MC ANDREW, Marie. Le PELO, dix ans après : défis et réalisations, pp.9-19.

Cet exposé sociologique vise à cerner l'impact du PELO sur la dynamique des relations inter-ethniques au Québec, un impact se réalisant à travers l'objectif de redéfinition pluraliste de l'école. Il est divisé en deux parties : 1) les défis que représente l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine pour les groupes majoritaires et minoritaires, tant dans leur problématique générale que dans leur spécificité québécoise; 2) une interprétation personnelle des réalisations du PELO depuis dix ans.

Pour comprendre les défis posés dans leur problématique générale, il faut retracer l'évolution du rôle de l'école en tant que productrice et reproductrice de culture. En fait, l'implication actuelle de l'école publique dans ce dossier correspond à un bouleversement général du rôle de l'école monolithique traditionnelle opérant dans le cadre de sociétés à dominance marquée.

La redéfinition pluraliste suscite une angoisse chez le groupe majoritaire dont la dominance se trouve ainsi remise en question. À l'école, cette angoisse se reflète dans l'émergence constante de nouveaux problèmes autour des programmes des langues d'origine issus de cette redéfinition. En revanche, les groupes minoritaires réagissent devant le risque d'une récupération de leur culture par un pouvoir plus menaçant, en renforçant entre autres leurs écoles communautaires.

Pour la majorité québécoise et ses minorités, il en résulte des défis spécifiques. La redéfinition est plus difficile à accepter dans le cas de la majorité francophone, pour les raisons suivantes : 1) son statut de groupe minorisé l'empêche de se définir pleinement comme un groupe d'accueil; 2) le nouveau concept d'école publique fait contraste avec l'école traditionnelle monolithique; 3) le PELO n'aurait pas l'impact escompté sur l'apprentissage de la langue française, puisque son statut socio-linguistique demeure ici fragile. Le seul côté positif de cette redéfinition réside dans la fonction intégratrice que permettrait d'assurer une école attrayante pour ses minorités.

Pour ces dernières, la spécificité québécoise a des conséquences sur les défis posés, dans le sens où des obstacles s'érigent contre l'implication de l'école

publique dans ce dossier. Depuis dix ans, l'isolement et la complétude institutionnelle sont plus grandes, principalement à cause du regroupement de certaines communautés dans des écoles presque de type monoculturel, de la possibilité de financement d'écoles ethniques et du fait qu'historiquement, la légitimité de la majorité québécoise a été contestée.

En conclusion, on peut reconnaître un impact positif du PELO sur les relations inter-ethniques depuis dix ans. Premièrement, le programme s'est diversifié, tandis que ses effectifs ont bien progressé. Deuxièmement, si l'on s'attache aux progrès qualitatifs, on constate que, même s'il existe une perplexité par rapport à la nouvelle dynamique ethnique sur des aspects comme l'apprentissage du français, l'intérêt à la culture québécoise de souche et le fonctionnement scolaire des allophones, le programme a eu un impact sur des aspects comme la sensibilisation interculturelle du milieu scolaire, la légitimation de l'enseignement des langues d'origine, l'intégration des élèves minoritaires, et les liaisons école-communauté. Les parents des communautés sont reconnaissants envers l'école publique pour le nouveau message qu'elle envoie. Enfin, les associations ethniques semblent davantage favorables à une collaboration entre les écoles communautaires et publiques.

3. **Atelier A**. LATIF, Georges. L'enseignement des langues d'origine à l'école publique et à l'école communautaire (PELO/PLE), pp. 21-26. (voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, même titre).

4. **Atelier B**. RUIMY-VAN DROMME, Huguette. L'enseignement des langues d'origine et l'éducation interculturelle, pp.29-32.

L'objectif général de cet atelier est de déterminer de quelle manière le PELO peut atteindre les objectifs de l'éducation interculturelle authentique. Il est composé des quatre parties suivantes : 1) justification des cours de langue d'origine; 2) identification de problèmes soulevés; 3) résultats de l'enquête de la CECM; 4) recommandation en vue de garantir la fonction interculturelle du PELO. Premièrement, l'auteure attribue au PELO des raisons psychosociales palliant les problèmes de la double appartenance contradictoire, et d'autres tenant à la perspective d'un retour dans le pays d'origine, à la survivance extérieure de la langue et de la culture dans le cas où l'identité socio-culturelle de la mère patrie est menacée, et à l'adaptation sociale. Deuxièmement, des problèmes d'ordres institutionnel et pédagogique évoquent respectivement la problématique de la place des écoles communautaires par rapport aux écoles publiques et celle du niveau de langue à privilégier (standard ou dialectal).

Troisièmement, l'enquête de la CECM révèle des différences d'attitudes, où les titulaires se caractérisent par leurs réponses négatives, ou plus ou moins négatives. Quatrièmement, l'auteure admet que le PELO puisse déboucher sur l'interculturel pourvu que l'école publique respecte plusieurs caractéristiques, dont les plus importantes sont les suivantes : ouverture du PELO à tous, coopération entre les enseignants PELO et les professeurs titulaires, possibilité de stages entre ces deux catégories d'enseignants, concertation entre les différents partenaires de l'éducation, liens à conserver des enseignants PELO avec la culture d'origine, création de bibliothèques interculturelles, utilisation de la langue d'origine comme support d'autres enseignements, relations adéquates entre l'école et la communauté et entre les enseignements.

5. **Atelier C.** D'ANGLEJAN, Alison. L'enseignement des langues d'origine et l'apprentissage du français, pp. 34-38.

Cette communication vise à établir en quoi le PELO peut concurrencer ou compléter l'apprentissage du français, et ensuite à poser les défis de la littéracie. En premier lieu, pour soutenir l'idée que le PELO ne concurrencerait pas l'apprentissage du français, l'auteure reprend d'une part les conclusions scientifiques de l'impact positif dans la maîtrise des habiletés conceptuelles et dans la performance scolaire, particulièrement en langue d'enseignement, d'un bilinguisme "additif", caractérisé par la coexistence et le développement simultané de deux langues; d'autre part, elle rappelle le caractère prioritaire du français dans le curriculum. En second lieu, la littéracie, en tant que maîtrise plus complexe, plus abstraite, mais surtout plus problématique de la langue, pose des défis précis en contexte pluriethnique. Si la maîtrise des habiletés conceptuelles réside dans le renforcement des expériences familiales de l'élève allophone, le rôle respectif et complémentaire que joueront les parents et les enseignants sera à cet égard déterminant. Les parents devraient encourager la littéracie à la maison, par exemple à travers des livres en langue maternelle. Les enseignants du français devraient bénéficier des connaissances sur le développement du langage chez l'enfant bilingue, et les enseignants PELO, être appelés à collaborer à un projet de prise de conscience de l'importance de la littéracie chez les parents les élèves et les enseignants. Ces derniers y trouveraient des occasions non seulement d'échanger des pratiques et du matériel pédagogique, mais de cerner leurs rôles respectifs dans le développement scolaire de l'enfant, ce qui ferait ressortir la complémentarité du PELO à l'apprentissage du français.

6. **Atelier D.** SERRANO, Ricardo. L'enseignement de la langue d'origine et la valorisation de la culture d'origine, pp. 43-52.

Cet atelier se propose d'entreprendre une réflexion critique générale sur le concept de culture d'origine à partir d'un ensemble de données concrètes à portée sociologique, culturelle et éducative, extraites de sa thèse de Doctorat, intitulée : "Un cas d'éducation ethnique au Québec, celui des espagnols". En ce qui concerne la problématique plus spécifique du PELO, l'auteur réfléchit sur la notion de culture chez les minorités migrantes dans le cadre des objectifs interculturels idéaux de l'enseignement des langues d'origine, et, dans cette optique, se demande si le PELO correspond réellement aux motivations, intérêts, et besoins des cultures juvéniles. Or, il apparait qu'une série de transformations pédagogiques s'imposent, sans lesquelles l'objectif interculturaliste préconisé à travers le PELO ne saurait parvenir à long terme au rang d'un modèle sociétal et mondial. Selon l'auteur, ces transformations éducatives appellent, entre autres, l'eclatement de la grille-horaire, le dépassement d'une vision administrative limitative qui empêche de voir la globalité mondiale des phénomènes migratoires. Ces objectifs ultimes seraient réalisables uniquement dans une perspective internationaliste, à travers le développement d'un réseau diversifié de relations d'échanges et de coopération entre les états ainsi qu'entre les états et les collectivités, qui permette de saisir les phénomènes mondiaux dans leur globalité. À ces conditions seulement, l'éducation interculturelle apporterait des solutions à des problèmes comme le retour, garantirait un "fond" de masse critique qui permette la créativité linguistique, un matériel documentaire en évolution constante, l'accès à l'égalité réelle des statuts, des langues et des cultures.

7. **Recommandations des ateliers**

Les recommandations des quatre ateliers peuvent être résumées comme suit. Dans le premier atelier, on suggère d'accorder des subventions aux organismes communautaires afin d'accroître le rôle des cours communautaires au cas où le PELO ne pourrait être implanté, de renforcer le rôle de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine, par le soutien, la collaboration et la consultation des organismes communautaires, et de rendre les services dispensés dans le PLE aussi adéquats que ceux du PELO. Dans le second atelier, les recommandations du groupe posent la nécessité de sensibiliser les titulaires, de favoriser un travail pédagogique commun entre elles et les enseignantes PELO, d'intégrer ce programme à l'horaire régulier, et de redéfinir la mission interculturelle de l'école. Dans le troisième atelier, on souhaite, pour tous les programmes, assurer leur cohésion avec les cours de langue scolaire, fournir du matériel

didactique et de l'instrumentation pédagogique aux enseignants, effectuer une étude longitudinale sur la performance des allophones dans les matières de base, et une étude exploratoire pour déterminer quand la langue d'origine devient une langue étrangère, faire un sondage sur ce que l'école pourrait apporter aux parents, créer un certificat universitaire pour les maîtres PELO, et les inciter à une formation interculturelle. Enfin, dans le quatrième atelier, outre l'ouverture du PELO à tous, et une incorporation réelle des enseignants au processus des langues d'origine, on recommande de s'attacher davantage à la culture internationale, de valoriser toutes les cultures minoritaires, mais dans le contexte des vécus culturels en société d'accueil.

LATIF, Georges (mai 1985). PELO et accueil : perspectives générales et application à la population de langue espagnole. Communication présentée au 54ième colloque de l'ACFAS, Chicoutimi. Ministère de l'Éducation, 11 pages.

Dans la première partie de son exposé, consacrée au PELO, l'auteur passe en revue les grandes étapes du programme en faisant un détour du coté de l'enseignement des langues ethniques, pour lequel il donne des statistiques relatives à la population de langue espagnole. Le PELO est né des transformations de la composition ethnique des sociétés industrialisées, et a été soutenu par de nombreuses recherches qui, partant de conceptions nouvellement favorables sur le bilinguisme, concluent sur le caractère fondamental de l'enseignement des langues d'origine dans la réussite scolaire. L'auteur rappelle les origines du programme, la progression des secteurs linguistique et des effectifs, les modalités d'implantation et les objectifs pédagogiques, et enfin la répartition des effectifs par commission scolaire.

LOBELLE, Jan et RUIMY-VAN DROMME, Huguette (octobre 1985). Les programmes de maintien des langues et cultures ancestrales au Québec. Communication présentée au colloque de la société canadienne d'études ethniques, Montréal, 21 pages.

Cette communication aborde la problématique générale de l'enseignement des langues d'origine, décrit les programmes au Québec, rapporte les positions des communautés sur le maintien des langues et cultures d'origine selon une enquête effectuée par les mêmes auteurs, et traite des transferts linguistiques (ce que nous n'aborderons pas ici). Premièrement, la problématique générale traite des raisons sous-jacentes à cet enseignement : harmonisation des cultures en contact, retour dans le pays

d'origine, survivance du patrimoine linguistique et culturel. Les problèmes soulevés sont d'ordre institutionnel et pédagogique. En effet, on se demande, d'une part, quel devrait être le rôle des groupes ethniques par rapport aux écoles publiques, et on mentionne que des conflits portant sur le contrôle des programmes opposent les leaders d'une même communauté. D'autre part, la difficulté du recrutement de professeurs formés aux méthodes d'enseignement non traditionnelles, la difficulté de trouver du matériel didactique adapté au pays d'accueil, l'ambivalence quant au niveau de langue à favoriser (standard ou dialectale), posent problème. Deuxièmement, les auteurs font une rétrospective des programmes au Québec, en rapportant l'expérience des écoles ethniques à temps plein et à temps partiel, et des écoles publiques. Troisièmement, les résultats de l'enquête effectuée auprès de leaders de huit communautés ethniques, concernent, entre autres, l'attitude à l'égard du PELO. La majorité des répondants approuve le programme, pour diverses raisons (réponse au besoin d'identité des jeunes, amélioration des relations parents-école, consolidation du patrimoine). Certains craignent toutefois une ghettoïsation des enfants, doutent du rôle intégrateur du PELO, considèrent prioritaire l'adaptation scolaire, ou revendiquent la responsabilité exclusive de l'enseignement en question.

3. Articles ou autres textes

3.1. Articles

AZZAM, Simone (1990). Les jeunes allophones, leur langue maternelle et le français. Dimensions, 12 (1), pp. 20-21.

Dans cet article, l'auteure traite de l'importance de l'enseignement des langues d'origine, mais en s'attachant particulièrement aux arguments d'ordre psycholinguistique. Elle mentionne l'importance de ces arguments dans la justification de l'existence du PELO, tout en disant en quoi cette justification a évolué depuis son implantation en 1978. Enfin, elle fait part des points forts et faibles du programme à la CECM, et, dans cette optique, dénombre les efforts entrepris par la CECM et formule ses perspectives présentes. En premier lieu, les arguments sous-tendus affirment le rôle déterminant de la langue maternelle dans la constitution de l'identité et de la culture et comme outil de

développement conceptuel. De plus, si les expériences familiales nourrissent ce développement, et que l'école joue un rôle dans la littéracie, alors le PELO, qui valorise à l'école les différentes cultures et langues, trouve sa raison d'être dans des possibilités accrues de réussite et d'intégration scolaire offertes aux élèves minoritaires. En second lieu, il faut noter une évolution de la justification du PELO d'idéaux politiques, comme le multiculturalisme fédéral, vers des idéaux plus interculturels. En troisième lieu, des expériences sont tentées à la CECM pour corriger un aspect du programme, soit l'enrichissement du milieu, qui, d'après l'évaluation de 1987, contrairement à la valorisation affective, l'intégration sociale et le sentiment d'appartenance à l'école, appelait des améliorations. Ces expériences visent à faire des enseignantes PELO des relais privilégiés entre le milieu et l'école, et s'inscrivent dans une perspective plus globale du programme, qui est de rapprocher la culture majoritaire et les cultures minoritaires.

BITTON, Joseph (1984). L'enseignement des langues d'origine et ses relations avec l'épanouissement de la langue francaise au Québec. Québec français, 54 , pp. 79-81.

Dans cet article, l'auteur examine le problème des effets possibles du PELO sur le projet collectif québécois, dans un cadre socio-culturel global, et à la lumière de la diversité de la société québécoise, des défis posés par cette diversité et des interventions de l'état, particulièrement dans le dossier PELO. Les défis posés, outre de faciliter l'intégration des immigrants et de promouvoir le pluralisme, devraient favoriser une plus grande participation des groupes minoritaires, entre autres dans l'administration publique. En conclusion, l'enseignement des langues d'origine à l'école publique ne peut constituer une menace pour la culture francophone puisque cet enseignement, en suscitant l'appartenance des groupes minoritaires à la société québécoise et leur respect de la majorité francophone, contribue à renforcer le tissu social et culturel de cette société.

LAFERRIÈRE, Michel (1985). Language and Cultural Program for Ethnic Minorities in Quebec : A Critical View. Canadian and International Education, 14 (1), pp. 49-58.

L'auteur traite du PELO à travers un regard socio-historique et critique posé sur les mesures éducatives de maintien des langues et des cultures d'origine au Québec, mesures qui relèvent d'abord presqu'entièrement des minorités elles-mêmes, mais ensuite de plus en plus de l'école publique. Le programme a soulevé et soulève

quelques problèmes. Premièrement, certains parents ne voient pas l'importance d'un enseignement des langues d'origine dispensé dans un cadre scolaire, alors qu'avec des enseignants et du personnel administratif, ils attirent l'attention sur le retard scolaire des élèves forcés de s'absenter à des cours réguliers, et sur le fait que ces absences puissent accentuer davantage leur marginalisation. Deuxièmement, le recrutement est affecté par les trois obstacles suivants : 1) au départ, le manque de demande au secondaire, ce qui restreint le programme au primaire; 2) la limitation du nombre de classes PELO du secteur anglais à celles du secteur français, et donc les possibilités réduites de créer de nouveaux programmes pour les communautés anglophones (juives, ukrainiennes...), même si la majorité de la population minoritaire appartient au secteur anglais; 3) la difficulté de satisfaire des clientèles démographiquement éparpillées. Troisièmement, certains enseignants des classes du samedi se sentent exclus d'un programme pour lequel le ministère exige des qualifications qu'ils n'ont pas, et déplorent l'accent mis sur la langue au détriment de la culture proprement dite. Enfin, quatrièmement, on pourrait se demander si le PELO, dans la mesure où il n'est pas ouvert à tous les élèves, favorise réellement le respect et la compréhension entre groupes majoritaires et minoritaires.

3.2. Autres textes

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1991). Les programmes d'enseignement des langues d'origine dans les commissions scolaires canadiennes. Toronto, 67 pages.

Parmi les commissions scolaires sollicitées, quatre sur 11 (CECM, CEPGM, Baldwin-Cartier, et Brossard) ont répondu au questionnaire de l'enquête dont ce document rapporte les résultats. La première partie, portant sur les lois et directives provinciales, renseigne le lecteur sur la législation, la responsabilité des programmes, les effectifs scolaires, les horaires, le financement, et sur le PLE. La seconde partie, portant sur les programmes comme tels, collige les données de l'enquête en fonction de plusieurs rubriques. Ces rubriques concernent les renseignements généraux, les élèves, les programmes, le personnel enseignant, la participation communautaire, l'administration et l'évaluation des clientèles concernées. Les conclusions sur la participation communautaire et sur l'évaluation, en tant qu'elles ne renvoient pas uniquement aux caractéristiques des programmes, mais à leur vécu, méritent d'être ici

résumées. Il semble d'abord que la participation communautaire n'est pas aussi répandue au Québec que dans les autre provinces, les parents se contentant seulement de réclamer ces programmes. L'évaluation démontre que les élèves et les parents sont très satisfaits. L'opinion des enseignants est toutefois plus contrastée. Les enseignants PELO sont satisfaits à la CEPGM et à la CECM. Cependant, les attitudes des enseignants réguliers vont de l'acceptation résignée à l'intolérance (CECM), parfois même jusqu'à la contestation et l'indifférence (Baldwin-Cartier). Dans l'ensemble, le PELO comporte les avantages suivants : intégration, développement affectif et cognitif des élèves, rapprochement parents-écoles, participation des membres des communautés culturelles au marché du travail, apprentissage du français, réponse aux besoins des communautés, communication avec la famille, appropriation de la langue d'origine comme langue de communication, valorisation de l'identité.

BITTON, Joseph (1980). Les attitudes des milieux scolaires et ethniques à l'égard de l'enseignement des langues d'origine dans les écoles publiques. Projet de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal, 24 pages[1].

Ce projet de recherche débute, dans sa première partie, par une réflexion théorique dont l'essentiel se trouve explicité dans un document ministériel signé du même auteur, paru ultérieurement, et intitulé : Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : état de la situation. Ce document visait, entre autres, à attirer l'attention sur l'hypothèse du rôle déterminant des attitudes dans le succès du PELO. C'est sur les trois variantes suivantes de cette hypothèse que se fonde un protocole de recherche élaboré dans la seconde partie : 1) les milieux scolaires et ethniques qui favorisent le pluralisme linguistique et culturel/l'assimilation auront une attitude favorable/défavorable à l'égard du PELO; 2) les associations qui accordent plus d'importance au rôle de la communauté/de l'état auront une attitude négative/positive à son égard; 3) les milieux ethniques qui percoivent une cohérence/incohérence entre les objectifs du PELO et l'intention de l'état auront une attitude positive/négative à son égard. La recherche permettrait d'interpréter plus adéquatement les résultats de toute évaluation du PELO, de prévoir ses chances de réussite et de développer de meilleures stratégies d'implantation. Les commissions scolaires visées seraient la CECM et Jérôme-Le Royer, en raison des problèmes caractérisant la mise en oeuvre du programme. Les attitudes

1 Nous n'avons pas de trace d'une enquête conforme au protocole de recherche explicité dans ce document, ni à l'UQAM, ni au MEQ.

des intervenants se mesureraient par des questionnaires multilingues à échelle Likert envoyés à la fin avril 1981, et auxquels répondraient tous les enseignants de première année primaire ouvrant dans les écoles où l'on offre et où l'on a refusé d'offrir le PELO, ainsi que tous les directeurs et les parents ethniques des écoles mentionnées.

FOLCO, Anna-Maria (1989). Les attentes éducatives des parents d'origine italienne au regard de l'enseignement de la langue d'origine à la commission scolaire Jérôme-Le-Royer. Mémoire présenté à l'Université à Montréal comme exigence partielle à la maîtrise en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal, 226 pages.

Dans cette thèse, l'auteure intègre les résultats d'une enquête personnelle des attentes éducatives des parents de la commission scolaire concernée en regard du PELO italien, à la lumière de l'histoire de la communauté italienne et des résultats de recherches effectuées sur l'enseignement des langues d'origine.

L'auteure brosse au chapitre 1 un tableau historique de la communauté italienne du Québec depuis 1900, dans lequel elle décrit plus particulièrement l'évolution de l'enseignement des langues d'origine par une discussion des gains et des pertes dont cet enseignement a été l'objet depuis les toutes premières initiatives paroissiales jusqu'au programme étatique mis en oeuvre dans les écoles publiques à partir de 1978. On peut dire que cet enseignement a une importance différente selon les décennies. La période de stabilisation et de consolidation de la première vague d'immigration donne lieu, dans la première moitié du siècle, à des initiatives paroissiales dans ce domaine, avec la création de quelques écoles où est dispensé un enseignement trilingue, notamment au premier cycle du primaire. Certaines de ces écoles sont financées ou même dans certains cas intégrées par la CECM. L'enseignement de l'italien peut s'y étendre à tous les niveaux, tandis que cette langue peut constituer un support d'enseignement pour d'autres matières. Malgré une plus grande structuration institutionnelle et une consolidation culturelle de la communauté, ces acquis sont bouleversés progressivement entre 1950 et 1970, suite à l'accumulation de décrets coercitifs, imposés par la CECM, et qui ont pour conséquence de rendre négligeable le statut de l'enseignement en italien dans les écoles publiques. Dans les années 1970 notamment, les luttes en faveur du développement de l'enseignement de la langue et de la culture italiennes sont noyées dans le débat sur la liberté du choix de la langue d'enseignement, qui culmine avec l'adoption de la loi 101 par le parti québécois. Les conséquences de cette loi, ayant bloqué considérablement l'accès des élèves italophones à l'école anglaise, permettent de comprendre

pourquoi le projet PELO, d'initiative péquiste, est d'abord accueilli négativement par la communauté.

Dans un deuxième chapitre, elle retrace l'origine des énoncés qui justifient ce programme, dépeint son implantation progressive à l'échelle provinciale et dans le cas particulier de la commission scolaire Jérôme-Le Royer, et décrit ses caractéristiques actuelles. La politique gouvernementale à l'origine de ce programme s'inspire de recherches menées en Europe, aux États-Unis et au Canada anglais. Ces recherches soulignent unanimement l'impact positif, tant sur le plan psycholinguistique, cognitif que social, d'un curriculum incluant l'enseignement des langues d'origine. Le processus d'implantation s'enclenche sur ces postulats, à partir de 1977, parallèlement à des consultations auprès d'associations ethniques et de milieux scolaires. La commission scolaire Jérôme-Le Royer suit les traces du ministère, comme en témoignent des consultations auprès de parents, et les travaux d'un comité de travail favorable à l'implantation du PELO. Les caractéristiques actuelles du programme, quant à elles, se résument à son accessibilité à tous les niveaux primaires et à certains niveaux secondaires, au nombre relativement élevé de communautés désservies (11), à la flexibilité de l'horaire (intégré ou non intégré), au financement ministériel intégral, et enfin à la variété pertinente des thèmes abordés à travers les différents types d'objectifs.

Dans un troisième chapitre, elle décrit d'abord et synthétise ensuite les résultats de huit études menées dans diverses commissions scolaires du Canada et dans un ministère du Québec (MCCI), et qui visent à apprécier les programmes d'enseignement des langues d'origine dans les écoles publiques. Ces recherches permettent de dégager les évidences suivantes, en ce qui concerne l'attitude des parents : 1) ceux-ci semblent satisfaits de ces cours, dans les deux provinces du Québec et de l'Ontario, car ils constatent chez leurs enfants des apprentissages ainsi qu'une valorisation accrue de leur culture d'origine; 2) la plupart déplorent cependant le fait que la place accordée à l'écrit est insuffisante; 3) si ces cours améliorent les relations des élèves avec les membres de leur communauté et avec leurs pairs à l'école, en revanche les relations parents-école demeurent intactes.

Le chapitre 4 décrit la méthodologie privilégiée quant à l'analyse des perceptions des parents d'enfants inscrits au PELO à la commission scolaire Jérôme-Le Royer. L'échantillon est composé de 315 parents, soit 97 du secteur français, de 218 du secteur anglais. Le questionnaire, qui comprend surtout des questions fermées, est organisé en fonction des catégories suivantes : caractéristiques socio-démographiques,

habitudes langagières, raisons motivant l'inscription au PELO, connaissance du programme, appréciation, impact sur les parents ainsi que sur les enfants, et changements suggérés.

Enfin, le chapitre 5 analyse et interprète les résultats. Ces derniers sont mis en relation avec les conclusions des études précédemment résumées en regard des aspects concernant les attitudes des parents. Ils sont synthétisés en fonction des diverses catégories mentionnées dans le précédent chapitre. L'analyse des données socio-démographiques démontre que les parents sont nés en Italie, d'où ils émigrent dans la décennie 1950-60. Cependant, les parents du secteur français émigrent plus tardivement que ceux de l'autre secteur. Ils ont complété soit un primaire, soit un secondaire, ils appartiennent à la classe ouvrière et occupent un emploi spécialisé ou semi-spécialisé. En ce qui concerne les habitudes langagières, sans qu'il y ait de langue dominante dans le foyer, les familles du secteur français conservent davantage l'italien que celles du secteur anglais, qui utilisent beaucoup cette dernière langue. La connaissance du PELO par les parents, transmise comme à la CECM par les enfants, semble être rudimentaire à la CSJLR. On note une relative ignorance des contenus spécifiques (dialectes, oral et écrit, grammaire, vocabulaire, histoire-géographie au premier cycle, culture en première année) et de la dimension culturelle du programme. Tout comme à l'autre commission scolaire, leur satisfaction en regard des apprentissages effectués est positive, soit à 87,1% des cas. L'impact du programme sur les parents et les enfants révèle d'abord que l'utilisation de la langue s'accroit, tout comme à la CECM, dans environ 57% des cas, tandis que la qualité linguistique s'améliore dans une meilleure mesure qu'à la CECM (73% contre 63%). Le taux d'amélioration de l'intérêt pour la culture d'origine est cependant deux fois moins grand à Jérôme-Le Royer (34% contre 60%), vraisemblablement à cause, entre autres, de l'effervescence de la culture italienne à St-Léonard. Enfin, en continuité avec la recherche de la CECM, les parents souhaitent une prolongation du nombre d'heures accordées au PELO, une amélioration du statut accordé à l'oral et à l'écrit. Ensuite, 59% se déclarent favorables à l'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire, et 65% désireraient qu'il soit poursuivi au secondaire. De fait, depuis septembre 1987, le programme est ouvert au secondaire ainsi qu'à l'ensemble de la clientèle scolaire.

En conclusion, l'auteure souligne le caractère positif des attitudes des parents de Jérôme-Le Royer, qui s'inscrivent en continuité avec le point de vue des parents de la CECM et d'autres commissions scolaires analysées. Elle souligne la possibilité de satisfaire les demandes des parents en regard des aspects moins bien appré-

cies. Enfin, elle encourage la poursuite de recherches sur différents thèmes. Ceux qui touchent plus précisément la problématique du PELO sont les suivants : rôle de la culture ancestrale dans l'enseignement de la langue d'origine, répercussion de cet enseignement sur l'apprentissage des matières de base et sur le développement cognitif, rétention de la langue d'origine chez les élèves ayant suivi le PELO primaire et fréquence d'utilisation de la langue après le secondaire, rôle du maintien de la langue et de la culture d'origine pour des parents nés au Québec, vérification des possibilités d'utilisation au Québec des habiletés liées à la lecture et à l'écriture.

MC ANDREW, Marie (1989). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec : politiques et enjeux, 300 pages. (Ouvrage inédit).

Cet ouvrage consiste en une synthèse du doctorat de l'auteure, mais aussi en une mise à jour du dossier PELO, portant sur le conflit à l'école Henri-Beaulieu en 1988 et sur l'évolution récente de la politique ministérielle vers l'ouverture du programme à l'ensemble de la clientèle scolaire. En premier lieu, le conflit à Ste-Croix, opposant parents francophones de vieille souche et parents arabes, constitue le premier conflit public articulé autour de la pertinence d'offrir un tel programme à l'école publique. Les parents arabes déplorent le fait que l'école ait auparavant refusé deux fois d'implanter le programme, alors que ceci s'est fait sans problèmes à l'école Enfant-Soleil pour les langues asiatiques. Les parents francophones avouent leur opposition au principe d'un financement étatique dans le domaine, et, devant la crainte d'être minorisés, menacent de boycotter l'école, et même la commission scolaire. Ces derniers font déborder le conflit dans les médias lorsque les parents arabes s'accaparent du comité d'école. Cependant, leur mobilisation apparaît tôt comme un phénomène isolé. Malgré tout, le programme est implanté à titre expérimental en 1988-89, et un comité aviseur, composé des parties en cause, est chargé de l'évaluation en juin 1989. En second lieu, le ministère décide, pour l'année scolaire 1988-89 d'ouvrir le PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire, avec un énoncé permissif. De cette manière, il donne suite en partie à des oppositions provenant du milieu scolaire, qui mettaient l'accent sur l'aspect ghettoïsant d'un programme, et non sur son côté discriminatoire pour les francophones de vieille souche.

MC ANDREW, Marie (1988). Relations inter-ethniques et implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine : une analyse comparative de "Heritage Languages Program" en Ontario et du Programme d'Enseignement des Langues d'Origine au Québec. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 645 pages.

L'objectif général de cette thèse à caractère exploratoire et comparatif est d'analyser la problématique des rapports interactifs entre les relations inter-ethniques et les programmes scolaires multiculturels et multilingues, plus particulièrement ceux de l'enseignement des langues d'origine. La méthodologie privilégiée est l'analyse qualitative, via l'entrevue principalement. La majeure partie du chapître 6, dont nous respecterons la progression, peut être envisagée comme une synthèse de l'ouvrage.

1. Différences et similitudes dans les caractéristiques du HLP et du PELO

1.1. Différences

Le PELO voit naître un programme centralisé et non permissif, intégré à l'horaire scolaire, entièrement financé par le ministère, lequel détermine également la pédagogie. Le programme vise essentiellement le maintien des langues d'origine, et pour cela, il n'est pas ouvert à l'ensemble de la clientèle scolaire. Il connaît une croissance plus faible, puisqu'en 1986, il compte seulement 5 000 effectifs répartis dans onze groupes linguistiques pour les deux secteurs anglais et français. Au contraire, le HLP est au départ décentralisé et permissif à l'endroit des commissions scolaires qui l'établissent sur une base locale. Il est non intégré à l'horaire scolaire, et financé par le ministère, qui ne s'implique toutefois pas dans son élaboration. Le HLP met davantage l'accent sur l'intégration de l'élève minoritaire ainsi que sur l'enrichissement que procurent ces langues, ce qui explique pourquoi il est ouvert à l'ensemble de la clientèle scolaire. Enfin, il croît dans une meilleure proportion, puisqu'à la même année, on recense 90 000 élèves inscrits dans 56 groupes linguistiques pour le seul secteur anglais.

1.2. Similitudes

Dans les deux cas, les programmes constituent des mesures incitatrices. De même, malgré la centralisation du programme québécois, son implantation dépend, comme en Ontario, de facteurs locaux, entre autres, le nombre d'effectifs. L'élaboration décentralisée du PELO des langues non latines, sa transformation progressive en programme non intégré, et sa redéfinition récente comme une mesure d'intégration, sont autant de caractéristiques qui le rapproche du HLP. Dans les deux cas aussi, l'enseignement des langues d'origine comporte un statut moins important que l'enseignement régulier.

2. Différences et similitudes dans la dynamique sociale entourant la mise en oeuvre des deux programmes.

L'essentiel de ces différences consiste dans l'invisibilité du PELO et dans la création d'un problème social autour du HLP.

2.1. Différences

Au Québec, le gouvernement a un rôle actif en face des minorités culturelles, qui ne font que réagir à un programme en faveur duquel elles ne se sont pas mobilisées. Le PELO est une émanation du projet collectif à caractère pluraliste du groupe francophone s'imposant comme "majorité de convergence" pour les minorités. Mais ces dernières, comptant davantage sur leur complétude institutionnelle, et ne reconnaissant pas encore l'appartenance à une société québécoise francophone, ni la légitimité d'intervention de cette dernière dans le champ des relations inter-ethniques, si elles ne se sont pas mobilisées en faveur d'une plus grande implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine, demeurent relativement discrètes une fois le programme mis en oeuvre. Ici, le milieu scolaire s'occupe très tôt des conséquences négatives de l'enseignement des langues d'origine sur la maîtrise de la langue d'accueil. Mais malgré cette préoccupation, on ne dénote pas une résistance active de la part de ce milieu scolaire, de même que des parents d'origine francophone. Dans cette optique d'invisibilité du PELO et de non-mobilisation générale des intervenants, les commissions scolaires s'engagent comme des relais actifs du ministère.

L'Ontario possède une dynamique sociale différente, qui comporte les aspects suivants, en discontinuité avec la dynamique québécoise : 1) rôle réactif du gouvernement; 2) mobilisation active des communautés en faveur d'une transformation de

l'école publique dans le sens de leurs intérêts, mais dans une identification à la société ontarienne; 3) implication et visibilité d'un maximum de groupes sociaux : parents d'origine britannique, communautés, milieu scolaire, lequel conteste plus ouvertement la surcharge du système (sans craindre toutefois des conséquences négatives sur la maîtrise de la langue d'accueil); 4) débordement de la problématique sur un plan plus global; 5) rôle d'arbitre des commissions scolaires.

2.2. Similitudes

Dans les deux cas, la politique d'implication de l'école publique dans ce dossier constitue une remise en question de l'idéologie assimilationniste. Les communautés les plus éloignées culturellement du groupe majoritaire ont tendance à privilégier une plus grande complétude institutionnelle, et les communautés d'implantation récente, avec le groupe italien, privilégient plutôt une plus grande implication du système scolaire dans l'enseignement des langues et des cultures minoritaires. Le processus par lequel les groupes minoritaires se concentrent dans certains réseaux pour créer des commissions scolaires "ethniques", est plus ou moins semblable. Enfin, on condamne partout dans les milieux scolaires la surcharge pédagogique et administrative dont ces programmes sont responsables.

3. Relations inter-ethniques et implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine en Ontario et au Québec

En Ontario, le HLP reflète la position d'un gouvernement qui sait sauvegarder son hégémonie par une gestion adéquate des conflits inter-ethniques, par laquelle il assure une satisfaction minimale aux revendications des groupes minoritaires et majoritaire, tout en ne remettant pas en cause le statut inférieur des langues et des cultures minoritaires dans la société, ni la position de force du groupe majoritaire qu'il représente en tant qu'instance de contrôle ethnique. L'infériorité de ce statut se maintient dans la définition du HLP comme simple activité parascolaire non intégrée, malgré les pressions des groupes culturels. Sa décentralisation permet de ralentir le processus de transformation des pratiques traditionnelles en fonction des exigences officielles, ce qui amortit du même coup la résistance de ces groupes. Aussi, son élaboration locale affaiblit l'impact général de leur mobilisation, en isolant les conflits. Enfin, son ouverture à tous permet de donner satisfaction au groupe majoritaire.

On peut cerner, cependant, des rétroactions de ce programme sur les relations inter-ethniques. Essentiellement, la portée des conflits autour du HLP occasionnent

une renégociation des frontières ethniques avec le groupe majoritaire ainsi qu'une transformation de l'identité culturelle des groupes minoritaires, par l'ascension hiérarchique, politique et sociale qu'ils favorisent au sein des leaderships ethniques mobilisés.

Au Québec, le PELO reflète au contraire la maladresse et l'inexpérience du gouvernement québécois à agir comme groupe "nationalitaire", et son impuissance à assurer un contrôle ethnique. Les caractéristiques du PELO, telles son intégration à l'horaire et sa restriction aux élèves des groupes culturels, sa définition comme une mesure généreusement destinée au maintien des langues et des cultures d'origine, démontrent la position de faiblesse d'un gouvernement qui agit en demandeur de légitimité face à des communautés, dont le rôle de groupe intermédiaire les rend "dangereuses" dans le conflit historique opposant les anglophones aux francophones.

Ici même, la rétroaction du PELO sur les relations inter-ethniques est difficile à confirmer. Les caractéristiques du programme, entre autres sa centralisation, ayant inhibé à la base la participation des communautés, et le silence qui voile les conflits dont il est à l'origine, ont certes bloqué l'émergence d'un leadership ethnique à travers les structures hiérarchiques, politiques et sociales de la société, et donc ralenti le processus d'intégration conflictuelle assurant la refonte des frontières et des identités ethniques.

4. Apport théorique

Enfin, l'apport théorique de cette recherche se mesure dans les quatre idees-force suivantes : 1) la définition du problème de l'éducation des minorités ne comporte pas de caractère nécessaire, puisqu'elle dépend des intérêts divergents et des rapports des groupes; 2) l'école publique n'est pas toujours un focus de mobilisation pour les groupes minoritaires; 3) les préoccupations identitaires des groupes ne suffisent pas seules à expliquer une mobilisation dans le domaine des politiques scolaires; 4) le pluralisme n'est pas nécessairement un objet de lutte.

Bibliographie

1. **Énoncés de politique ou d'orientation, rapports d'expérience ou d'évaluation, documents de gestion, etc...**

1.1. Publications des agences gouvernementales

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1977). **Projet d'enseignement des langues d'origine PELO. Enquête sur l'expérience et les attentes des associations ethniques**. 25 pages. (Document de travail).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1977). **Projet d'enseignement des langues d'origine PELO, Enquête sur l'expérience et les attentes des associations ethniques**. 21 pages. (Rapport d'étape.)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1977). **Projet d'enseignement des langues d'origine, Cadre général du projet et analyse des objectifs**. 12 pages. (Document de travail).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1978). **Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO), Description du PELO à la phase initiale de l'expérimentation**. 28 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979). **Programme d'enseignement des langues d'origine PELO : mandat des comités d'élaboration des programmes de langues d'origine**. 23 pages. (Document de travail).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979). **Projet d'enseignement des langues d'origine (PELO), Bilan**. 28 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983). **Les programmes d'enseignement des langues d'origine PELO : État de la situation**. Bureau des services aux communautés culturelles. 22 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983). **Les programmes d'enseignement des langues d'origine PELO : pourquoi ?** Bureau des services aux communautés culturelles. 8 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984). **Les classes d'accueil, les classes de francisation, d'enseignement des langues d'origine, 1973-1984**. Bureau des services aux communautés culturelles. 13 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1985). **L'École québécoise et les communautés culturelles : rapport du Comité**. 180 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1985). **Proposition de modèles d'implantation des programmes d'enseignement des langues d'origine PELO**. Bureau des services aux communautés culturelles. 8 pages. (Document de travail).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987). **L'enseignement des langues d'origine à l'école publique et à l'école communautaire PELO/PLE**. Bureau des services aux communautés culturelles. 7 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). **L'École québécoise et les communautés culturelles**. Rapport déposé au Bureau du sous-ministre. 99 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). **L'ouverture du PELO à l'ensemble de la clientèle scolaire : Rapport final**. Bureau des services aux communautés culturelles. 42 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991). **Clientèle scolaire PELO par commission scolaire 1978-1987, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91**. Bureau des services aux communautés culturelles.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991). **Clientèle scolaire PELO par langue enseignée 1978-1987, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91**. Bureau des services aux communautés culturelles.

1.2. Publications des commissions scolaires

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1986). **Les classes d'accueil et la francisation : Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)**. Bureau de l'accueil et de l'Admission. 8 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1987). **Description et rendement scolaire des élèves inscrits au PELO**. Bureau de l'accueil et de l'admission. 5 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1987). **Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de l'impact de ce programme sur les élèves et les écoles à la CECM : rapport de recherche**. Bureau de l'accueil et de l'admission. 205 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1991). **Le programme d'enseignement des langues d'origine, Document de gestion pédagogique à l'intention des directrices et des directeurs d'écoles**. Office des relations interculturelles. 16 pages. (Document de travail)

COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER (1978). **Rapport du groupe de travail concernant le projet PELO**. Direction des services du développement pédagogique. 16 pages.

COMMISSION SCOLAIRE STE-CROIX (1989). **Rapport du comité-aviseur sur l'implantation du PELO arabe à l'école Henri-Beaulieu**. Centre administratif. 10 pages.

2. Actes de colloque

ASSOCIATION CULTURELLE DES PROFESSIONNELS ET UNIVERSITAIRES CANADIENS ITALIENS (novembre 1984). **Actes du colloque sur l'enseignement des langues d'origine des communautés ethniques : aspects positifs et négatifs**. Montréal, 65 pages.

BITTON, Joseph (octobre 1985). **L'enseignement des langues et des cultures d'origine au Québec : perspective pédagogique**. Communication déposée au colloque de la société canadienne d'études ethniques. Montréal, 16 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (juin 1986). **Le programme d'enseignement des langues d'origine de la CECM PELO**. Communication présentée lors du colloque organisé par la Fédération des associations vietnamiennes sur la langue d'origine. Ottawa. Bureau de l'accueil et de l'admission, 13 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (mai 1987). **Le programme d'enseignement des langues d'origine : 10 ans après**. Actes du colloque organisé par la CECM et le Patronat italo-canadien pour l'aide aux immigrants (PICAI). Montréal, 54 pages.

LATIF, Georges (mai 1985). **PELO et accueil : perspectives générales et application à la population de langue espagnole**. Communication présentée au 54 ième colloque de l'ACFAS. Chicoutimi. Ministère de l'Éducation, 11 pages.

LOBELLE, Jan et RUIMY-VAN DROMME, Huguette (octobre 1985). **Les programmes de maintien des langues et cultures ancestrales au Québec**. Communication présentée au colloque de la société canadienne d'études ethniques. Montréal, 21 pages.

3 Articles ou autres textes

3.1. Articles

AZZAM, Simone (1990). "Les jeunes allophones, leur langue maternelle et le français". **Dimensions**, 5, pp. 20-21.

BITTON, Joseph (1984). "L'enseignement des langues d'origine et ses relations avec l'épanouissement de la langue francaise au Québec". **Québec français**, 54 , pp. 79-81.

LAFERRIÈRE, Michel (1985). "Language and Cultural Program for Ethnic Minorities in Quebec : A Critical View". **Canadian and international education**, 14 (1), pp. 49-58.

3.2. Autres textes

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1991). **Les programmes d'enseignement des langues d'origine dans les commissions scolaires canadiennes**. Toronto, 67 pages.

BITTON, Joseph (1980). **Les attitudes des milieux scolaires et ethniques à l'égard de l'enseignement des langues d'origine dans les écoles publiques**. Projet de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal, 24 pages.

FOLCO, Anna-Maria (1989). **Les attentes éducatives des parents d'origine italienne au regard de l'enseignement de la langue d'origine à la commission scolaire Jérome-Le Royer**. Mémoire présenté à l'Université à Montréal comme exigence partielle à la maîtrise en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal, 226 pages.

MC ANDREW, Marie (1989). **L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec : politiques et enjeux**. 300 pages. (Ouvrage inédit).

MC ANDREW, Marie (1988). **Relations inter-ethniques et implication du système scolaire public dans l'enseignement des langues d'origine : une analyse comparative de "Heritage Languages Program" en Ontario et du Programme d'Enseignement des Langues d'Origine au Québec**. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 645 pages.

4. **Autres références (ne font pas partie du recueil de résumés)**

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION (1983). **Programme d'enseignement des langues d'origine des les écoles**, 7 pages.

AZZAM, Simone (1988). "Autour de la controverse". **Eux et nous**, juin.

AZZAM, Simone (1991). "PELO maintenant au secondaire", Bulletin d'information publié à l'intention du personnel de la Commission des écoles catholiques de Montréal. **L'école montréalaise**, 2 (14), mars.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1978-1991). **Effectifs scolaires PELO**.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1987). **Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de l'impact de ce programme sur les élèves et les écoles à la CECM : résumé du rapport de recherche**. Bureau de l'accueil et de l'admission, 10 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1990). **Information sur le programme d'enseignement des langues d'origine**, 5 pages.

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (1990). **Liste du matériel didactique PELO**, 13 pages.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (?) **Qu'apprend votre enfant au programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) ?** Office des relations interculturelles, 32 pages.

CUMMINS, Jim (1984). "Heritage language and Canadian School Programs". In J. MALLEA et J. C. YOUNG : **Cultural Diversity and Canadian Education : Issues and Innovations** (pp. 477-500). Ottawa : Carleton University Press.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980). **Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques**. Direction des programmes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983). **Guide pédagogique, espagnol/grec /italien/portugais langue d'origine, primaire, 1ère année**. Direction générale du développement pédagogique, 1983.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983-1987). **Programme d'études, espagnol /grec/italien/portugais, langues d'origines, primaire, 1ère, 2ème, 3ème, 4ème, 5ème, 6ème année**. Direction générale du développement pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984). **Guide pédagogique, langues d'origine, primaire, 2ème, 3ème, 4ème, 5ème, 6ème année**. Direction générale du développement pédagogique, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984). **Services offerts à l'école primaire et au secondaire aux communautés culturelles**.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987; 89). **Programmes d'études, espagnol/grec /italien, langue d'origine, secondaire, 1er cycle**. Direction générale du développement pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988). **Guide pédagogique, italien, langue d'origine, secondaire, 1er cycle**. Direction générale du développement pédagogique.

THIBAULT, Mariette (1978). "Les enfants italiens et portugais peuvent apprendre leur langue d'origine à l'école publique". **Informeq**, 29 (1), p1.

LE PELO,
UNE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE.
ANALYSE DES PERCEPTIONS
DES INTERVENANTS EN MILIEU SCOLAIRE.

Elca TARRAB

Émile OLLIVIER

Marie-Paule MALOUIN

Introduction

Depuis fort longtemps, au Québec, les communautés culturelles se chargent de l'enseignement de leur langue d'origine auprès des enfants de leur groupe ethnique. Cet enseignement se poursuit encore aujourd'hui. C'est ce qu'on désigne comme le programme de langues ethniques (PLE).

Le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) a été introduit, en 1977, par le gouvernement du Québec. En 1989-90, les cours du PELO étaient dispensés dans 10 commissions scolaires et rejoignaient 5 886 élèves. Le PELO se distingue du PLE étant donné qu'il relève surtout d'instances publiques, essentiellement du ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) et des commissions scolaires. Le financement, l'engagement des enseignants, leur encadrement et leur formation sont assurés par ces instances publiques. Dans cette recherche, notre objet d'étude est le PELO.

Ce travail est une recherche exploratoire menée dans le cadre des projets de recherche soumis au Groupe d'intérêt pour le pluralisme ethnique en éducation (GIPPEE). Il porte sur le PELO tel que dispensé à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.). Plus spécifiquement, ce que nous avons tenté de cerner, dans l'étude que nous avons entreprise, ce sont les perceptions des intervenants quant aux différents enjeux du PELO, et ce, par l'analyse de contenu d'une vingtaine d'entrevues.

Avant d'analyser les informations recueillies lors de ces entrevues, nous exposerons d'abord le cadre conceptuel de notre recherche. Il nous faudra également préciser les fondements méthodologiques de notre démarche. Nous serons alors en mesure de présenter les résultats de notre travail.

CHAPITRE 1 : Cadre conceptuel de la recherche

Dans ce premier chapitre, nous exposerons les éléments conceptuels qui ont guidé notre recherche. A ce propos, nous définirons d'abord quelques éléments-clefs du rapport société/ école. Nous aborderons ensuite la question de l'idéologie de la différence et verrons comment des interprétations divergentes des différences entre êtres humains peuvent fonder des situations inégalitaires. Ensuite, nous exposerons les interrogations, nées du transfert, du secteur privé au secteur public, d'une partie de la responsabilité de l'enseignement des langues et cultures des allophones. Nous examinerons également la notion d'intégration dans toute son ambiguïté. Enfin, nous traiterons de la question de la langue et de la construction de l'identité ethnique. Plus précisément, nous aborderons la question du statut du français dans la société québécoise.

Ces éléments conceptuels posés, nous ferons un bilan de la situation du PELO et verrons, qu'à travers lui, semblent bien se détacher les enjeux dont nous aurons parlé antérieurement. Enfin, nous exposerons les questions de notre recherche et la démarche suivie dans l'analyse de nos données.

1. Les éléments conceptuels

1.1 Le rapport société/école

Les programmes du PELO se situent à un moment où, après le sevrage familial, les enfants connaissent une période de grande socialisation. Cette période est surtout marquée par l'intériorisation d'habitus, pour employer l'expression de Bourdieu, et par l'acquisition d'un code (dont la langue fait partie).

Pour les usagers du PELO, cette acquisition se fait dans un cadre particulier. L'acquisition de la langue d'origine (minoritaire) s'effectue dans un "pays" qui n'a pas réglé le problème de l'aménagement territorial de sa langue, également

minoritaire par rapport à la langue dominante dans tout l'hémisphère nord, l'anglais, langue majoritaire.

Ainsi que l'exprime Danielle Juteau :

> *"Si tous les êtres humains sont ethniques, certains «ethniques» sont plus égaux que d'autres... Minoritaires en effet sont les communautés dites ethniques, minoritaires puisqu'elles ne possèdent pas les instruments leur permettant de se reproduire ou de ne pas se reproduire en tant que communautés d'histoire et de culture. Minoritaires en ce sens qu'elles possèdent un pouvoir social moindre, les communautés dites ethniques sont celles qui ne contrôlent pas l'appareil d'État..."*[1]

C'est dans ce contexte que nous désirons situer la présente étude sur le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Ce programme assure l'enseignement des langues maternelles des élèves allophones dans l'école publique québécoise.

En posant en ces termes la question du PELO, on réalise que la dynamique linguistique, au Québec, est plus complexe qu'ailleurs. En effet, le statut de (langues) minoritaires est non seulement celui des (langue des) communautés culturelles mais il est également celui de la (langue de la) collectivité francophone, si bien qu'on fait face à des groupes dits ethniques dont les uns (les communautés culturelles) ne possèdent pas les instruments de contrôle sur leur histoire et leur culture tandis que les autres (les québécois dits "de souche") n'ont pas non plus en mains l'ensemble de ces instruments de contrôle.

Dans ce contexte, on peut penser que le PELO témoigne du fait que les rapports ethniques se modifient actuellement au Québec et surtout à Montréal. Le PELO rendrait palpable, au niveau de l'appareil scolaire, l'état actuel des rapports ethniques dans la société québécoise.

1.2 L'idéologie de la différence

Il n'en reste pas moins cependant que, ce qui sous-tend le PELO, ce sont les différences culturelles entre la majorité et les minorités. Cela suppose, d'une part,

---

1 JUTEAU-LEE, Danielle (1983). "Les autres «ethniques»" In **Sociologie et sociétés**, Montréal, P.U.M., vol. XV, no 2, octobre, p. 7.

l'homogénéité de la culture québécoise et, d'autre part, l'homogénéité de chacune des cultures dites ethniques. Or, Guillaumin (1991) l'a bien démontré, l'homogénéité culturelle du groupe national d'une société d'accueil est une présomption, une supposition. Il existe des variantes culturelles qui peuvent être importantes dans cette culture supposée homogène[1]. On peut avancer, de la même façon, que l'homogénéité de chacune des cultures des minorités ethniques est également plus théorique que réelle. Cela est d'autant plus vrai, en ce qui concerne les cultures transmises par le PELO, que ce programme regroupe les enfants en fonction de leur langue et non de leur nationalité d'origine.

Dans ce contexte, on peut considérer le PELO comme une forme d'institutionnalisation des différences culturelles. À la base de cette institutionnalisation se trouve la présomption que chacune des cultures, tant québécoise qu'ethniques, est homogène. En ce sens, les mesures du type du PELO, peuvent-elles amplifier les différences entre les cultures dites "ethniques" et la culture "québécoise" à un point tel que toute idée ou perspective de rencontre des cultures majoritaire et minoritaires soit exclue?

En tant qu'il est institutionnalisation des différences, le PELO peut-il être considéré comme une mesure de soutien, propre à promouvoir le droit à la différence et le respect des diverses cultures des minoritaires ? Cependant, si la promotion de la différence peut se traduire par le respect de la diversité ethnique, ne risque-t-elle pas également de se traduire par la hiérarchisation de cette diversité ethnique? Promouvoir la diversité culturelle en sous-entendant que la culture de la société d'accueil et chacune des cultures minoritaires sont homogènes en elles-mêmes et différentes entre elles, cela peut-il contribuer à mettre sur pied les fondements mêmes de la hiérarchisation de ces cultures ainsi que la hiérarchisation des individus, selon leur culture ?

1.3 L'enseignement des langues d'origine : privé ou public ?

L'autre aspect du PELO réside dans le fait que ce programme est institutionnalisé. Cela signifie que les fonctions des communautés ethniques seraient passées, en partie, de la sphère privée à la sphère publique.

---

1 GUILLAUMIN, Colette (1991). **Les interprétations «spontanées» ou élaborées des rapports dits raciaux** Communication présentée dans le cadre du Symposium organisé par le Groupe de recherche en ethnicité, Université de Montréal, juin, p. 2 à 4.

L'idée de sphères publique et privée s'impose avec le développement des sociétés industrielles. On a alors parlé de deux sphères distinctes : la sphère privée, celle de la famille et du foyer, et la sphère publique, celle du travail, de la politique, de l'État et de la société[1]. À l'analyse, cette idée de la division de la société en deux sphères distinctes ne tient pas. Il y a de tels rapports, des liens si solides entre ce qui est privé et ce qui est public qu'une telle division ne peut être que théorique.

Il n'en reste pas moins que cette scission du public et du privé peut être fort utile pour analyser la réalité sociale. Cela est d'autant plus vrai, dans le cas qui nous occupe, que le PELO constitue le premier programme d'enseignement des langues d'origine au Québec entièrement subventionné par l'État. En ce sens, on peut dire qu'avec l'instauration du PELO, l'enseignement des langues d'origine, dispensé autrefois majoritairement dans la sphère privée, relève aujourd'hui en partie directement de la sphère publique. Donc en ce qui concerne le PLE (programme d'enseignement des langues ethniques dispensé par les communautés culturelles), on peut considérer qu'il relève majoritairement de la sphère privée mais, en ce qui concerne le PELO, force nous est de constater qu'il relève surtout de la sphère publique.

Ce passage, dans le cadre du PELO, de la responsabilité de l'enseignement des langues d'origine, de la sphère privée à la sphère publique, suscite des questions quant à ce qui relève de la famille (de la sphère privée) et ce qui relève de l'État (de la sphère publique). Les questions, suscitées par l'implication de l'école publique (et par conséquent de l'État) dans l'enseignement des langues d'origine, s'articulent autour de cette question :

la reproduction des cultures d'origine est-elle la responsabilité de la famille et de l'État ou seulement de la famille ?

Les enjeux de cette question ne sont d'ailleurs pas que d'ordre idéologique. Il existe également des enjeux économiques. Le fardeau de l'école est à la fois pédagogique (comment enseigner la culture d'origine ?) et financier. Investir dans la préservation des cultures d'origine, l'école publique peut-elle se le permettre ? Et, si oui, dans quelle mesure ? Telle est la question qui se pose alors.

---

1 PRÉJEAN, Marc (1989). **La construction sociale du corps et des sentiments dans les relations de pouvoir entre les sexes**. Thèse de Ph.D. (Sociologie), Université de Montréal, p. 179.

1.4 L'intégration : à la recherche d'une définition

On voit donc que l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine suscite différentes questions. Il en va de même de l'objectif officiel du PELO. Cet objectif, c'est l'intégration des enfants immigrants. L'unanimité est acquise quant à cet objectif. Mais que recouvre donc ce terme d'intégration ? A-t-il la même signification pour les Québécois de souche et les Québécois d'autres origines?

La notion d'intégration est apparue assez récemment. Ce terme a été adopté, comme ceux du pluriculturalisme et du multiculturalisme, en vue de se démarquer de termes considérés comme dénotant un fort ethnocentrisme, telle l'assimilation. Ainsi contrairement à l'assimilation qui viserait

> "l'uniformisation idéologique et culturelle des composantes ethniques,... l'intégration n'implique pas forcément pour l'individu la perte de son identité ethnique mais signifie plutôt une «insertion sans heurts» à la société d'accueil"[1].

Or, d'après le Robert, les termes intégration et assimilation sont synonymes, du moins dans le langage courant. Là où on peut noter que ces deux termes diffèrent, c'est que, alors que l'assimilation est fondée sur la ressemblance (assimiler, c'est rendre semblable), l'intégration est fondée sur la différence (intégrer, c'est coordonner des éléments divers ou rendre plus étroite leur interdépendance). Bref, si assimiler c'est rendre semblable, intégrer c'est former un tout cohérent d'éléments divers. En ce qui concerne les relations ethniques, il s'agit dans ce contexte de savoir comment vont coexister des groupes ethniquement différents : en devenant semblables ou en demeurant différents tout en s'articulant plus ou moins étroitement les uns aux autres ?

Il nous semble que cette question porte en elle-même sa réponse. La similitude et la différence sont inhérentes aux sociétés humaines. De vastes regroupements humains ne pourraient subsister sans que les individus qui les composent n'aient en commun des valeurs, des façons de faire, des moyens de communication, etc... Par contre, on a vu que, même dans les sociétés d'installation, l'homogénéité de la culture est plus théorique que réelle. Si bien que la différence apparaît, elle aussi, inhérente aux sociétés humaines.

La promotion de l'homogénéité culturelle n'est sans doute pas souhaitable parce qu'elle implique la hiérarchisation des cultures et la subordination des membres

---

1 Idem, p. 115.

des cultures minoritaires à ceux de la culture majoritaire. On a vu cependant que la promotion de la différence peut également être à l'origine de hiérarchisation et de subordination des cultures ainsi que des individus. Dans ce contexte, promouvoir en théorie l'homogénisation (la ressemblance) ou promouvoir en théorie la différence peut s'avérer, dans les faits, également problématique. Il faut donc, dans cette perspective, s'interroger sur le concept d'intégration et surtout sur l'idéologie de la différence qui sous-tend son introduction dans le langage des politiciens et des théoriciens.

Par ailleurs, lorsqu'on s'arrête au sens du terme "intégration", on réalise l'ambiguité de ce terme, ambiguité qui est due au fait que ce terme recouvre des réalités fort différentes. Ainsi, d'une certaine façon, intégrer peut signifier assimiler comme dans l'exemple suivant : intégrer une notion. Mais intégrer peut signifier également juxtaposer fonctionnellement, on dira ainsi que des secteurs d'activités économiques sont intégrés. Ainsi, l'intégration peut être perçue à une extrémité de sa définition comme de l'assimilation alors qu'à l'autre extrémité, elle se réduira à une juxtaposition fonctionnelle. De plus, entre l'assimilation "pure et dure" et la juxtaposition strictement fonctionnelle, il existe bien des stades d'intégration qui sont également tous recouverts par le terme intégration. Par conséquent, l'utilisation de la notion d'intégration est délicate et il est difficile de savoir à quelle acception du terme les personnes qui l'emploient se réfèrent. Quand, dans notre recherche, ce terme sera employé par des intervenants, il faudra alors se montrer vigilant et tenter de cerner le sens donné par les intervenants à cette notion.

Jusqu'ici nous avons vu comment le rapport société/école peut être défini et comment le PELO peut être situé par rapport à cette définition. Nous avons également abordé la question de l'homogénéité et de la différence culturelles en nous interrogeant sur la validité et la portée de ces notions. Enfin, nous avons discuté du concept de l'intégration en tentant de cerner les questions qu'il pose. Nous allons maintenant traiter de la question de la langue.

1.5 Langue et identité ethnique

Le PELO est un programme d'enseignement des cultures d'origine, le focus étant mis en grande partie dans ce programme sur l'enseignement de la langue. Or au Québec, on l'a déjà vu, la situation linguistique est assez particulière puisque deux langues, le français et l'anglais, se disputent la primauté. Le français est la langue de la majorité des Québécois mais l'anglais est celle de la majorité des Canadiens et des

Nord-Américains. Il existe donc une concurrence entre les deux groupes "majoritaires" du Québec pour attirer cette clientèle que représentent les nouveaux arrivants. Dans le contexte québécois, le ralliement au français ne va pas de soi.

Par ailleurs, historiquement, la langue française a été, avec la religion, pendant longtemps l'un des deux pôles majeurs en fonction desquels la "nation" canadienne-française s'est définie. Plus récemment, avec la laïcisation de la société, la langue française est devenue l'élément majeur de la définition de la "nationalité québécoise". Autrement dit, la langue occupe au Québec une position idéologique prépondérante. Elle est considérée comme l'élément-clé de la cohésion sociale. Si bien que

> *"la difficulté est encore plus grande au Québec qu'ailleurs d'accepter une redéfinition pluraliste des institutions majoritaires puisque les enjeux peuvent paraître plus menaçants pour la majorité"*[1].

La portée symbolique du français est donc considérable au Québec francophone. C'est en grande partie (quand ce n'est pas uniquement) en regard de leur langue que les Québécois francophones se définissent comme différents, comme porteurs d'une ethnicité particulière justifiant pour la majorité d'entre eux soit de revendiquer un "statut particulier" pour le Québec au sein du Canada, soit de souhaiter la souveraineté-association, soit d'opter carrément pour l'autonomie ou l'indépendance pure et simple.

Cette quasi fusion de la langue avec l'identité ethnique, chez et par les Québécois francophones, peut certes être remise en question. D'autres éléments entrent assurément dans la constitution de l'identité québécoise. Il n'en reste pas moins qu'au Québec, la langue française est investie d'une valeur symbolique majeure. Or, la perception des personnes d'origine immigrante en ce qui concerne l'importance de la langue ou plutôt des langues, peut être très éloignée de la conception qu'ont les Québécois francophones de l'importance du français. Anne-Marie Fortier a ainsi démontré, à partir d'une recherche faite auprès d'italophones montréalais, que le

> *"français et l'anglais ont (pour les personnes rencontrées) un caractère strictement utilitaire alors que l'italien est investi*

---

1 MC ANDREW, Marie (1987). "Le PELO : 10 ans après. Défis et réalisations". In **Actes du colloque sur le Programme d'enseignement des langues d'origine 10 ans après**, organisé conjointement par la C.E.C.M. et le Patronat italo-canadien pour l'aide aux immigrants, décembre, p. 16.

d'une valeur émotive rattachée à leur enfance et à leur origine ethnique"[1].

On peut donc penser qu'un fossé existe entre la perception des allophones qui s'installent au Québec et celle des Québécois francophones en ce qui concerne la valeur symbolique du français. On constate qu'il y a une distance entre le fait de percevoir le français comme un moyen de communication utile et celui de le voir comme l'élément-clé de l'identité québécoise. Dans le rapport que nous présentons, nous tenterons de vérifier si ces deux positions se profilent; si les intervenants de souche québécoise et ceux d'origine immigrante donnent une valeur différente au français.

Étant donné tout ce qui vient d'être vu, il peut alors apparaître que le PELO risque fort bien d'être perçu de façon différente par les intervenants selon leur statut de majoritaires ou de minoritaires dans la société. Il y a fort à parier que leurs perceptions différeront. En effet, ils peuvent fort bien avoir des avis opposés quant à la responsabilité de la sphère publique dans le processus de transmission des identités minoritaires. De plus, en employant le terme "intégration", ils peuvent se référer à des conceptions et à des réalités très différentes. Enfin, ils peuvent accorder aux langues et, en particulier, au français une valeur divergente.

C'est pour tout cela qu'il nous est apparu pertinent d'étudier le PELO en tant qu'expérience d'enseignement des langues patrimoniales. Avant de nous demander si le PELO avait un impact réel sur la réussite scolaire ou/et sur l'apprentissage du français, il nous semblait essentiel de dégager les enjeux qui l'entourent et comment les intervenants, en milieu scolaire, perçoivent ces enjeux.

Avant d'expliquer la méthode que nous avons employée, il convient sans nul doute de tracer un bilan de la situation actuelle du PELO. C'est maintenant de cela que nous allons traiter.

---

1 FORTIER, Anne-Marie (1991). **Les rapports conflictuels et la reproduction des identités minoritaires au Québec.** Communication présentée dans le cadre du Symposium organisé par le Groupe de recherche en ethnicité, Université de Montréal, juin, p. 10.

2. Le PELO : une expérience d'enseignement des langues patrimoniales

Bien que l'enseignement des langues d'origine soit un phénomène qui a des racines profondes dans la société québécoise, alors qu'il relevait de la responsabilité exclusive des communautés culturelles, l'implication des commissions scolaires dans ce dossier date d'une douzaine d'années. Celles-ci offrent aux enfants des communautés culturelles, à l'école même, des cours de langue et de culture d'origine, dans le cadre du PELO.

Tout comme d'autres mesures, par exemple, la mise sur pied de classes d'accueil, l'objectif officiel du PELO est de permettre une intégration harmonieuse, à l'école québécoise, des élèves des communautés culturelles. Concrètement, pour atteindre cet objectif d'intégration, le PELO vise à :

- maintenir et améliorer les connaissances de base et les habiletés langagières de l'élève;
- favoriser les attitudes propres à le rendre capable :
  - de communiquer dans sa langue d'origine;
  - d'apprécier sa culture afin de renforcer son sentiment d'identité;
- faciliter le dialogue interculturel[1].

Georges Latif, fonctionnaire du M.E.Q., explique ainsi les motifs de l'intervention gouvernementale :

> *"Face à une situation critique où les enfants d'immigrants accumulaient des retards, voire même des échecs scolaires, plusieurs pays ont entrepris de sérieux efforts visant à développer chez ces enfants des attitudes valorisantes envers leur culture et leur langue d'origine... Cette valorisation lui (l'enfant allophone) permet d'acquérir un meilleur équilibre psycho-affectif, équilibre nécessaire à sa formation générale et donc à sa réussite scolaire"*[2].

---

1 C.E.C.M. (1991). **Le programme d'enseignement des langues d'origine. Document de gestion pédagogique à l'intention des directrices et des directeurs d'école**. Office de relations interculturelles, avril, p. 5.

2 LATIF, Georges (1987). "L'enseignement des langues d'origine à l'école publique et à l'école communautaire, (PELO/PLE)". In **Actes du colloque sur le PELO, 10 ans après**, C.E.C.M. et Patronat italo-canadien pour l'aide aux immigrants, pp. 24-25.

Cette initiative du gouvernement québécois s'inspire donc de démarches analogues entreprises dans d'autres sociétés occidentales rencontrant des problèmes semblables à ceux vécus par le Québec. Cependant, dans ces autres pays occidentaux, la société et la culture majoritaires auxquelles les immigrants ont à s'intégrer sont plus clairement définies qu'au Québec.

En fait, au Québec, on l'a vu, l'intégration des immigrants à la majorité n'a pas ce caractère quasi automatique qu'il peut avoir apparemment dans des sociétés plus nettement majoritaires. Ainsi, en 1989-90, les cours du PELO sont dispensés dans 10 commissions scolaires. Il y a 5 886 élèves : 60,7 % de ces élèves sont inscrits à la C.E.C.M. et 24,9% à la commission scolaire Jérôme-LeRoyer (total : 85,6%). La moitié (50,4%) des élèves inscrits au PELO fréquente des écoles anglaises. La majorité (61,3%) des élèves suit des cours d'italien. De ces élèves étudiant l'italien, 72,8% fréquentent des écoles anglaises. Il y a donc une bonne proportion d'élèves du PELO qui étudient en anglais. En ce qui concerne l'intégration de ces élèves, elle ne s'effectuera probablement pas à la société francophone.

Le fort pourcentage d'élèves d'origine italienne a de quoi surprendre. La vague d'immigration italienne date déjà de quelques décennies. Qui sont donc ces enfants d'origine italienne qui étudient leur langue d'origine au PELO ? Les petits-enfants des immigrants d'origine italienne ? Donc, la troisième génération? Si tel est le cas, la question qu'on peut se poser est celle-ci : quand une langue cesse-t-elle d'être une langue d'origine ? Autrement dit, le Québec peut-il et doit-il s'engager à aider à la conservation des langues d'origine de plusieurs générations de Québécois d'origines diverses ? Si cet enseignement s'applique à plusieurs générations, qu'advient-il de l'objectif d'intégration ? Peut-on dire qu'une intégration est réussie lorsqu'on doit enseigner à un enfant (né ici d'un parent également né ici ou du moins ayant étudié ici) une langue autre que la langue de la majorité pour qu'il puisse réussir en classe ou apprendre cette langue de la majorité ?

Le PELO n'a pas comme objectif explicite la conservation des langues des immigrants. Son objectif, c'est l'apprentissage par les enfants de leur langue d'origine. Cela a comme effet de contribuer à la conservation des langues des personnes d'origine immigrante. Dans ce contexte, le PELO peut donc créer des attentes : la conservation de plusieurs des langues allophones pour des générations de Québécois d'origines ethniques diverses. Il faudrait sans doute signaler ici que cette confusion, en ce qui concerne le sens à donner au PELO, ne peut qu'être accrue par le fait qu'au Québec, mis

à part l'enseignement généralisé de l'anglais, il n'y a pas de politique concernant l'enseignement des langues vivantes.

Par ailleurs vers 1987, il y a, à Montréal, 46 000 élèves allophones : 4 800 suivent les cours du PELO dans environ 12 langues. Au même moment, le programme de langues ethniques (PLE), dispensé par les communautés culturelles, rejoint 15 000 élèves dans environ 40 langues. Ainsi, il n'y a qu'une faible proportion d'enfants d'origine non québécoise touchés par le PELO comparativement à ceux touchés par le PLE. On justifie cela par les normes du M.E.Q : il faut de 12 à 15 élèves d'une même langue pour former une groupe du PELO. Mais, quoi qu'il en soit, force nous est de constater que le PELO ne rejoint qu'une proportion relativement faible d'enfants allophones.

En outre, en 1987, une enquête a déjà été réalisée, à la C.E.C.M., auprès des personnes concernées par le PELO[1]. L'objectif de cette enquête : évaluer la qualité des services du PELO et l'impact de ce programme. Il s'agit d'une étude de perceptions des intervenants quant à la réalisation effective des objectifs du PELO et de ses conséquences sur les élèves qui y sont inscrits et sur l'école dans son ensemble.

En dépouillant les résultats de cette recherche, nous avons réalisé que, la plupart du temps, les membres de la direction et les titulaires de classe ont des perceptions semblables et que ces perceptions diffèrent de celles des enseignants du PELO (cf. Tableau 1.1). Ainsi, dans l'ensemble, les intervenants de souche québécoise pensent que le PELO n'a que peu d'impact sur la fréquence à laquelle les enfants (inscrits au PELO) s'expriment dans leur langue d'origine et sur leur fierté à l'égard de leur culture d'origine alors que les enseignants du PELO sont persuadés du contraire. Les premiers intervenants ont également moins tendance que les autres à croire que le PELO contribue à valoriser affectivement les enfants et à développer leur intérêt pour le français et la culture du Québec. De plus, seuls des intervenants d'origine québécoise pensent que le PELO peut avoir des impacts négatifs sur les enfants et l'école.

---

1 MC ANDREW, Marie, GRESS-AZZAM, Simone (1987). **Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de son impact sur les élèves et sur les écoles**. C.E.C.M., Service aux étudiants, Bureau de l'accueil et de l'admission, avril, 205 p.

TABLEAU 1.1 : PERCEPTIONS DES INTERVENANTS EN POURCENTAGE, C.E.C.M., AVRIL 1987

	DIRECTIONS	TITULAIRES	ENS. PELO
En faveur du pluralisme à l'école	82	62	92
PELO : impact très ou plutôt positif	71	61	92
Enfants aiment aller au PELO	94	3	96
Enfants s'expriment plus dans leur langue	12	20	100
Enfants plus fiers de leur culture d'origine	12	26	96
- Impact positif pour élèves inscrits			
. valorisation affective	58 8	51 1	84 7
. intérêt pour français et culture québécoise	29 5	30 4	42 3
. rendement scolaire	41 2	26 1	57 7
- Impact négatif pour élèves inscrits			
. rendement scolaire	0	15 2	0
. santé	5 9	7 6	0
- Impact positif du PELO sur			
. tâche de la titulaire	17 6	19 6	50
. relations avec parents des communautés ethniques	53	46 7	65 4
. utilisation de l'enseignement PELO comme personne ressource	76 5	60 9	57 7
- Impact négatif du PELO			
. accès au local de classe	5 9	17 4	--
. respect des horaires et du programme	23 5	12	--

Source : MC ANDREW, Marie et GRESS-AZZAM, Simone (1987). **Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de son impact sur les élèves et les écoles**. C.E.C.M., Service aux étudiants, Bureau de l'accueil et de l'admission, p. 16 et pp. 78-98.

On voit donc, dans ce qui précède, que le PELO pose effectivement les questions que nous avons abordées auparavant. Il pose d'abord tout le problème de l'intégration des membres des communautés culturelles et, fondamentalement, la définition de l'intégration elle-même. Il permet également de mettre le focus sur la question de la responsabilité de l'État, de la sphère publique, dans la transmission des langues et cultures de ces communautés culturelles. De plus, en fond de scène, le PELO se découpe sur la dualité linguistique du Québec et se rapporte ainsi au statut du français au Québec. Enfin, il apparaît que, selon leur statut et leur origine ethnique, les intervenants en milieu scolaire ont des perceptions différentes de l'impact du PELO.

CHAPITRE 2 : Fondements méthodologiques de la recherche

Ainsi qu'on l'a déjà dit, la présente recherche vise à dégager les perceptions qu'ont les intervenants, en milieu scolaire, des enjeux entourant le PELO. Pour ce faire, nous avons rencontré en entrevues semi-dirigées divers intervenants soit des membres de la direction d'école, des titulaires de classe et des enseignants du PELO.

Le PELO est un programme instauré par le MEQ qui, théoriquement, s'adresse à l'ensemble de la province mais qui, pratiquement n'est implanté que dans la région montréalaise. Notre recherche portait donc géographiquement sur un territoire limité. Étant donné le temps et les ressources dont nous disposions, il aurait été utopique d'envisager une recherche de très grande ampleur. Une recherche de plus grande ampleur pourrait éventuellement rejoindre les parents des élèves inscrits au PELO et procéder à une vérification empirique des objectifs pédagogiques de ce programme. Les éléments théoriques que nous venons d'exposer restreignaient en quelque sorte notre champ d'analyse. Pour le moment, nous mettrons de côté la recherche empirique ou quantitative en concentrant nos efforts en vue d'effectuer une recherche de type qualitatif.

Ce type de recherche peut également prendre une ampleur considérable. Il permet cependant à certaines conditions très rigoureuses d'utiliser des méthodes de recherche susceptibles de bien cerner l'objet d'analyse tout en restreignant l'envergure de cette analyse.

On verra que c'est dans ce sens que nous avons employé la l'éclairage sociologique. Ainsi, dans ce chapitre, nous justifierons d'abord le choix que nous avons fait de concentrer notre étude sur la C.E.C.M. Puis nous exposerons les critères de sélection des intervenants rencontrés. Nous ferons ensuite état de quelques unes des difficultés auxquelles nous nous sommes heurtés en cours de recherche. Nous présenterons par la suite la forme des entrevues que nous avons effectuées. Enfin, nous exposerons les choix que nous avons faits en vue de la présentation de ce rapport et du processus d'analyse des données.

1. Le choix de la C.E.C.M.

La recherche dont nous présentons aujourd'hui les résultats est exploratoire en ce sens, qu'au départ, nous n'avons pas formulé d'hypothèses précises mais bien, plutôt, les questions qui se posaient à nous. En outre, elle se devait, comme nous l'avons déjà dit, d'être limitée dans le temps et dans l'espace tout en se fondant, au plan méthodologique, sur de solides assises car, sans cela, la validité des recherches ultérieures, inspirées par les résultats de cette première démarche, y serait infirmée dès le point de départ. En vue de poser ces solides assises à notre recherche, nous nous sommes demandé, dans un premier temps, dans quelle(s) commission(s) scolaire(s) le PELO était dispensé et quelle proportion de sa clientèle fréquentait chacune de ces commissions scolaires.

En 1989-90, chiffres les plus récents actuellement disponibles au MEQ, dix commissions scolaires dispensent des cours du PELO. Cependant, 85,5% des 5 886 enfants inscrits à ces cours fréquentent soit la CECM soit la commission scolaire Jérôme-LeRoyer (cf. tableau 2.1). En outre, plus du tiers de la clientèle totale du PELO est constitué d'élèves du secteur français de la CECM. Il nous est donc apparu, qu'en traitant du PELO à partir du secteur français de la CECM, notre choix serait d'emblée justifié.

TABLEAU 2.1 : CLIENTÈLE (%) DU PELO PAR COMMISSION SCOLAIRE (88-90)			
	Secteur français	**Secteur anglais**	**Total**
C.E.C.M.	34,6	26,1	60,7
Jérome Le Royer	3,5	21,3	24,8
C.E.P.G.M.	4,8	2,4	7,1
Sainte-Croix	3,9	0,2	4,1
Autres	2,7	0,6	4,9
Total	49,5	50,5	100% (5886)

Source : **Statistiques du ministère de l'Éducation, 1989-90.**

Ce choix, induit par les statistiques du MEQ, nous convenait d'autant plus que, comme nous l'avons vu, l'un de nos axes d'analyse réside dans la perception qu'ont les intervenants en milieu scolaire, selon leur statut et leur origine ethnique, de la valeur de la langue dans la constitution de l'identité ethnique. En outre, pour nous, il n'aurait guère été souhaitable, de rencontrer des intervenants du secteur anglais car cela nous aurait entrainé à prendre en considération d'autres facteurs, tel, par exemple, le statut de l'anglais au Québec.

Ce sont donc des intervenants de la C.E.C.M (secteur français) que nous avons rencontrés. Cependant, nous en reparlerons, la constitution de l'échantillon de ces intervenants, à partir de la C.E.C.M., s'est avérée très ardue. Nous n'y sommes arrivés qu'après de multiples et longs efforts. Alors que nous nous efforcions de constituer cet échantillon, nous avons dû envisager, à un certain moment la possibilité que nos démarches se soldent par un échec. Devant cette perspective, nous sommes entrés en communication avec les autorités et des intervenants de la C.E.P.G.M. et nous avons grâce aux contacts alors établis, pu rencontrer un directeur d'école de cette commission scolaire

Cependant, nos démarches répétées auprès de divers intervenants de la C.E.C.M. ont finalement abouti à un résultat positif. Quel usage devions-nous faire des données recueillies lors de l'entrevue avec le directeur d'école de la C.E.P.G.M.? C'est la question évidemment que nous nous sommes alors posée. Pour diverses raisons, il nous était impossible de rencontrer d'autres intervenants de cette commission scolaire.

Par ailleurs, rejeter ces données, c'était par le fait même mettre de côté les précieuses informations que nous avions recueillies auprès de cet intervenant, informations nous permettant d'affirmer que, dans la pratique, le fonctionnement du PELO varie considérablement d'une commission scolaire à l'autre. On pourrait s'attendre que ces différences, entre le fonctionnement du PELO à la C.E.P.G.M. et à la C.E.C.M., influencent les réponses de ce directeur en les orientant très différemment de celles des autres intervenants rencontrés. Cependant, ceci n'est généralement pas le cas sauf sur quelques points précis. En effet, ce directeur est québécois de souche, comme tous les autres directeurs et titulaires rencontrés. Si bien que, le plus souvent, ses réponses vont dans le même sens que celles d'autres intervenants.

Étant donné que d'une part, nous jugions précieuses les informations données par ce directeur d'école en ce qui concerne le fonctionnement du PELO à la C.E.P.G.M., et que, d'autre part, ces réponses vont fréquemment dans le même sens que celles d'autres intervenants, nous avons décidé d'inclure les propos de ce directeur dans notre analyse. Cependant lorsque le contenu de ces propos s'écartera de celui des autres intervenants d'origine québécoise, nous le signalerons clairement en vue d'éviter toute confusion.

2. Le profil des intervenants rencontrés

Ainsi, la presque totalité des intervenants que nous avons rencontrés sont au service de la C.E.C.M. Étant donné le caractère exploratoire de cette recherche et le fait que, comme nous le verrons plus loin, nous désirions établir un échantillon hétérogène visant plutôt la diversité que la représentation statistique, il n'était ni indispensable ni d'ailleurs souhaitable de rencontrer un très grand nombre d'intervenants. Nous avons décidé, dans ce contexte d'effectuer des entrevues auprès de trois membres de la direction, auprès de sept enseignants du secteur régulier et d'un nombre identique d'enseignants du PELO. L'échantillon que nous avons constitué a été établi par filière.

Au total, nous avons rencontré 17 intervenants : 3 directeurs d'école, 7 titulaires de classe et 7 enseignants du PELO.

Les critères de sélection des directeurs et enseignants réguliers étaient les suivants :

- ils devaient être à l'emploi de la C.E.C.M. (au secteur français);
- ils devaient travailler dans une école où s'enseigne le PELO;
- ils devaient être de souche québécoise.

Parmi les directeurs, on a déjà vu qu'une personne ne correspond pas tout à fait aux critères mentionnés puisqu'elle est à l'emploi de la C.E.P.G.M. On a déjà exposé les motifs qui nous ont amenés à conserver les propos de cet informateur. Nous devons ajouter, à ce qui a déjà été dit au sujet de cette personne, que le PELO ne s'enseigne que depuis un an dans l'école qu'elle dirige. En ce qui concerne les deux autres membres de la direction, tous deux sont directeurs de leur école, ils sont Québécois de souche et le PELO s'enseigne dans leur école depuis cinq ans dans un cas, et trois ans dans l'autre.

Les enseignants du secteur régulier répondent tous aux trois critères de sélection précisés antérieurement. Parmi eux, cinq sont des titulaires de classe : deux enseignent au premier cycle, les trois autres ont des classes du second cycle. Outre ces titulaires de classe régulière, nous avons également rencontré un professeur spécialiste (musique) et un titulaire de classe d'accueil. Tous ces enseignants sont dans des écoles où les cours du PELO sont dispensés depuis plus de cinq ans. Dans notre texte, pour alléger la présentation et éviter l'emploi du même terme "enseignants" pour désigner les professeurs du secteur régulier et ceux des cours du PELO, nous désignerons ce groupe comme celui des "titulaires".

Les critères de sélection des enseignants du PELO diffèrent de ceux des membres de la direction et des titulaires de classe. Ces enseignants sont tous d'origine étrangère. De plus, en consultant les statistiques du MEQ sur le PELO, nous avons établi qu'en 1989-90, un peu plus de 70% de la clientèle scolaire de ce programme était constitué d'enfants apprenant des langues latines (espagnol, italien, portugais), le reste se partageant assez également entre les cours de langues asiatiques (cambodgien, chinois, laotien, vietnamien) et les cours de langues de la Méditerranée orientale (arabe, grec). Nous souhaitions rencontrer trois ou quatre enseignants des langues du premier

groupe et un ou deux enseignants des langues des deuxième et troisième groupe. À la fin des entrevues, trois professeurs d'espagnol, deux d'arabe, un de portugais et un autre de laotien avaient participé à notre recherche. Trois de ces enseignants dispensaient les cours du PELO depuis 3 ou 4 ans, les autres depuis plus de cinq ans.

L'échantillon ainsi constitué ne prétend pas à la représentativité statistique. En fait, il s'agit d'un échantillon par contraste qui vise essentiellement à ce que chacun des groupes d'intervenants en milieu scolaire, puisse prendre part à notre recherche et que notre échantillon reflète la diversité de ces groupes. Le principe qui nous guidait était de pouvoir rendre compte au maximum de la diversité des perceptions et positions des intervenants, d'être en mesure d'établir des contrastes signifiants entre ces perceptions et positions, selon le statut de ces intervenants et leur origine ethnique. Cette méthode de constitution de l'échantillon est d'ailleurs généralement considérée comme valable en recherche de type qualitatif[1].

Outre les critères ayant présidé au choix de la C.E.C.M. et de nos répondants, il convient de préciser, dans le cadre de ce chapitre méthodologique, le contenu des entrevues que nous avons effectuées. Voilà, l'objectif de ce qui suit.

3. Les questions de recherche et d'entrevue

Ainsi, nous voulions étudier le PELO en vue de mieux cerner la perception des enjeux entourant l'enseignement des langues maternelles des allophones selon les intervenants en milieu scolaire. On trouvera, en annexe, les questions de recherche.

En consultant cette annexe, on constate que nous avons déterminé deux axes d'analyse dans notre recherche. Tout d'abord, nous désirions cerner les perceptions qu'ont les intervenants des enjeux entourant le PELO. Nous voulions ensuite vérifier comment, dans la pratique, ces enjeux se matérialisent en traitant du statut que le PELO a ou devrait avoir dans l'école, selon les intervenants.

Nous avons étudié des enjeux d'ordre divers. En effet, ces enjeux pouvaient être d'ordre politique, pédagogique ou culturel. Nous n'avons pas porté attention aux enjeux d'ordre psychologique même si ces enjeux peuvent être importants, dans le cadre de programmes du type du PELO. Étant donné que notre recherche est à

---

1 PIRÈS, A.-P. (1983) "L'échantillon" In **Stigmate pénal et trajectoire sociale**. Thèse de doctorat (Criminologie), Université de Montréal, pp. 93-94.

caractère sociologique, il n'était pas opportun d'aborder les enjeux d'ordre psychologique car ce type d'enjeux relève de problématiques diamétralement opposées à la nôtre.

On remarquera, en consultant l'Annexe II, que le nombre de questions d'entrevues variait selon le statut du répondant. Ainsi, aux directeurs d'école, nous posions dix-huit questions, ce nombre se réduisait à seize pour les titulaires et augmentait à dix-neuf pour les enseignants du PELO. Les douze premières questions étaient identiques.

Les deux premières visaient à déterminer la perception des intervenants quant à l'impact de l'immigration sur l'ensemble de la société (question #1) et sur l'école (question #2) québécoises. Les questions #3, #4, et #5 portaient sur leur perception de l'éducation interculturelle et sur sa mise en pratique dans leur milieu scolaire. La question #8 et #9 visaient à déterminer leurs perceptions quant à la réalisation des objectifs pédagogiques du PELO. Les questions #10, #11 et #12 devaient nous permettre de cerner leurs positions quant à l'enseignement des langues, autres que l'anglais et le français, non seulement dans le cadre du PELO mais également dans un cadre plus vaste, au niveau secondaire.

Par la suite, toutes les questions posées, aux titulaires en classe et aux membres de la direction d'école, devaient nous permettre de mieux définir l'impact, sur leur pratique professionnelle, de leurs contacts avec les enseignants du PELO. Les questions #13 à #15, posées à ces derniers, visaient à évaluer leur perception de la qualité de leurs rapports avec les titulaires. Les questions #16 à #19 (toujours adressées aux enseignants du PELO) devaient nous permettre de déterminer leur perception de l'encadrement et de la valeur pédagogique de leur pratique.

Dans ce rapport, on constatera que nous n'avons pas suivi le schéma de présentation des questions de recherche ni, d'ailleurs l'ordre dans lequel les questions ont été posées aux intervenants en entrevue (voir ce questionnaire à l'annexe II). En fait, nous avons regroupé ces questions sous quatre thèmes, dans ce rapport. Nous parlerons d'abord de la perception qu'ont les intervenants de l'impact de l'immigration sur la société et l'école québécoises. Par la suite, nous aborderons les motifs qui sont à l'origine du PELO, selon les intervenants. Puis nous traiterons de la question du statut du PELO dans l'école, nous verrons alors quel statut les intervenants pensent que le PELO devrait avoir dans l'école. Enfin, nous tenterons de définir comment les intervenants conçoivent l'éducation interculturelle et quelle place concrètement ils sont prêts à lui faire

dans l'école. Dans l'ensemble, nous essayerons de tracer un schéma-type des positions des intervenants, selon leur statut et selon leur origine ethnique, face au PELO et plus largement face au rôle que doit jouer l'école dans la transmission et la préservation des langues ainsi que des cultures des minorités ethniques.

On a donc vu comment s'est imposé à nous le choix du secteur français de la C.E.C.M. pour mener notre recherche et les modalités de la constitution de l'échantillon. Ces étapes de la recherche franchies et le questionnaire étant élaboré, nous étions prêts à entreprendre notre "terrain". C'est à ce moment-là que les difficultés se multiplièrent.

4. Les difficultés du "terrain"

Nous disposions de fort peu de temps pour réaliser les entrevues. En effet, le processus de cette recherche s'est amorcé à la fin du mois d'avril 1991. Au début de mai, nous effectuions nos premières démarches auprès de la C.E.C.M. en vue d'obtenir l'autorisation "d'entrer dans les écoles". Il nous fallait sans tarder prendre rendez-vous avec les enseignants du PELO (qui cessent souvent d'enseigner dès la mi-juin, souvent plus tôt) et avec les titulaires de classe.

Le premier obstacle auquel nous nous sommes heurtés nous est venue d'une nouvelle directive en vigueur à la C.E.C.M. que tout chercheur a dorénavant grandement intérêt à connaître. Selon cette directive, il faut maintenant obtenir, plusieurs mois à l'avance, la permission des autorités compétentes, à la C.E.C.M., avant de se présenter dans l'une ou l'autre de ses écoles pour y effectuer une recherche, quelle qu'elle soit.

Or, en fonction de circonstances incontrôlables de notre part, nous ne disposions que de peu de temps pour "faire notre terrain." Les responsables de la C.E.C.M. se sont, malgré tout, montrés coopératifs et nous avons obtenu la permission de rencontrer les intervenants en dehors de leurs heures de travail et, en autant que faire se pouvait, ailleurs qu'à l'école.

Les contacts avec les enseignants du PELO ont été établis rapidement étant donné que, dans le cadre de son enseignement, une des responsables de cette recherche avait déjà établi des ponts avec certains d'entre eux. Ces enseignants nous ont également mis en relation avec d'autres enseignants du PELO. En un peu plus de

deux semaines, les rendez-vous avaient été pris et les entretiens avaient été effectués avec ces enseignants.

Restaient les membres de la direction et les titulaires. Grâce à un enseignant du PELO, nous avons pu rencontrer un directeur d'école. Après cela, plus rien! Il a fallu alors recourir à nos réseaux personnels. Téléphoner à des amis, parents, connaissances qui pouvaient avoir des contacts dans les écoles. Certains de ces appels furent fructueux, d'autres vains. Quand ils étaient fructueux, nous reprenions le téléphone pour entrer en contact avec les individus auxquels on nous avait référé. Certains d'entre eux étaient des intervenants qui répondaient aux critères de sélection de notre échantillon et nous pouvions donc les rencontrer; dans certains cas, ces personnes nous ont, de plus, référé à d'autres candidats potentiels pour nos entrevues. Parfois les personnes auxquelles nos réseaux nous référaient n'étaient que des maillons de la chaîne: ces personnes nous fournissaient les noms et coordonnées d'autres individus qui eux répondaient peut-être, à leur avis, aux critères de constitution de notre échantillon. Et la valse du téléphone continuait!...

Ce processus nous a pris un mois et demi! Le 25 juin, quelques jours avant le début des grandes vacances des enseignants, nous avons effectué la dernière entrevue de notre terrain. Bref, malgré les difficultés, la collecte des données était terminée, mais de justesse. Il n'est pas rare que, dans un processus de recherche, on se heurte à des difficultés semblables. Cependant, les chercheurs en font rarement état. Nous tenions à souligner cet aspect de notre recherche parce que nous croyons qu'il est souhaitable que les chercheurs se communiquent entre eux les embûches qui se dressent presque sur tout terrain de recherche.

Nous sommes donc finalement "entrés" à la C.E.C.M. et nous avons rencontré dix-sept intervenants sélectionnés selon les critères déjà décrits. Il nous reste maintenant à préciser la forme de nos entretiens avec eux.

5. La forme des entretiens

Au point de départ, nous précisions aux intervenants que les propos qu'ils allaient échanger avec nous demeureraient strictement confidentiels. En aucun moment, des indices permettant de les identifier ne seraient divulgués. On notera, par exemple, que nous avons constamment employé le masculin dans notre texte. Cela dans le but que le lecteur ne puisse identifier si c'est un homme ou une femme qui parle. À ce pro-

pos, soulignons que le groupe des intervenants rencontrés est formé de six hommes et de onze femmes. Un autre exemple de ce souci de préserver l'anonymat de nos répondants peut être illustré par le fait que nous avons substitué, dans les propos des enseignants du PELO, toute allusion à leur langue ou à leur communauté culturelle. En général, on verra que nous avons indiqué cette substitution en écrivant "(sa langue)", "(sa communauté culturelle)" en rapportant les paroles de ces personnes.

Par la suite, nous posions certaines questions aux intervenants en vue d'obtenir les détails qui nous ont permis de tracer le profil général de chaque groupe d'intervenants tel que nous l'avons décrit antérieurement. Nous demandions aux membres de la direction quel poste ils occupaient dans la direction de l'école et depuis combien d'années il travaillaient dans une école où le PELO s'enseigne. Aux titulaires de classe, nous posions également cette dernière question et nous leur demandions également à quel niveau ils enseignaient. Enfin, aux enseignants du PELO nous demandions quelle langue ils enseignaient, à quel niveau et depuis combien de temps.

C'est alors que nous passions au questionnaire élaboré pour nos entretiens. On trouvera en annexe ce questionnaire. On notera que jusqu'à la question #12, les questions sont identiques pour tous les groupes d'intervenants. Par la suite, les questions diffèrent. Aux titulaires et aux membres de la direction, nous avons posé un certain nombre de questions communes puis des questions particulières à leur groupe. Les dernières questions s'adressant aux enseignants du PELO ne sont pas les mêmes que celles posées aux deux autres groupes. On remarquera cependant que les sujets des questions varient peu d'un groupe à l'autre. C'est plutôt la forme qui varie: il s'agissait, pour nous, d'adapter la formulation des questions à chaque groupe. Enfin, on doit noter que certaines questions n'ont été posées qu'aux enseignants du PELO ou qu'aux titulaires et directeurs. En étudiant le contenu de ces questions, on réalisera qu'elles furent réservées à ces groupes parce qu'eux seuls apparaissent en mesure d'y répondre.

En comparant les questions de recherche (également en annexe) aux questions d'entrevue, on verra à quel aspect de notre problématique chacune des questions adressées aux intervenants se réfère. En fait, comme nous l'avons déjà signalé, les questions d'entrevues ont été élaborées à partir de nos questions de recherche qui, elles-mêmes, étaient sous-tendues par les éléments théoriques dont nous avons fait état dans le chapitre précédent.

Les entretiens variaient en durée. Avec les membres de la direction et les titulaires, ils duraient environ une heure; avec les enseignants du PELO, ils étaient un peu plus longs car le questionnaire s'adressant à ces intervenants comportait plus de questions que ceux des deux autres groupes. En général, les entrevues avec les enseignants du PELO prenaient environ une heure et demie. Selon la loquacité des personnes, les entretiens pouvaient durer plus longtemps. Ainsi, l'un des entretiens a pris trois heures. Dans l'ensemble cependant les durées indiquées ci-dessus ont été les plus courantes.

Les entretiens se déroulaient donc à partir d'un questionnaire. Les questions étaient ouvertes. On remarquera d'ailleurs, dans l'analyse de contenu qui suit, que les réponses des intervenants sont parfois difficiles à regrouper, qu'il n'est pas toujours facile d'établir les axes majeurs des propos des intervenants rencontrés. Cela était prévisible puisque, comme nous l'avons déjà dit, l'un de nos objectifs était de cerner la diversité des perceptions des intervenants. Le fait que les questions soient ouvertes s'est avéré, à notre avis, un procédé qui nous a permis de recueillir un matériel varié permettant une analyse plus nuancée.

Étant donné que nous disposions de fort peu de temps pour effectuer la présente recherche, les entretiens n'ont pas été enregistrés. Nous prenions en note, sur fiches, les propos des intervenants durant l'entrevue. Immédiatement après l'entrevue, nous révisions et complétions ces notes. Chaque fiche était codée. Ce code, établi par nous et connu de nous seuls, permettait d'identifier le statut du répondant et, si besoin était de retrouver son identité. Sur chaque fiche également était indiqué un chiffre correspondant à la question du questionnaire d'entrevue. Nous devons signaler ici que lors de la période de révision de nos notes, après les entrevues, l'une des corrections les plus fréquentes a été de changer sur les fiches le numéro des questions. En effet, il est arrivé assez souvent qu'en réponse à une question, les intervenants nous fournissaient en fait du matériel pour une autre question. Dans certains cas, les notes prises sur une même fiche répondaient à deux questions différentes. Nous faisions alors un duplicata de la fiche de telle sorte qu'aucune fiche ne doive être utilisée pour deux questions. Les matériaux de notre recherche se présentent donc sous la forme d'un ensemble de fiches, toutes codées, dont le contenu, fort diversifié, est clairement identifié.

6. L'analyse des données et la rédaction du rapport

Les entrevues terminées, nous avons établi le plan de rédaction de ce rapport. En consultant la table des matières, on aura une bonne idée des grandes lignes de ce plan. Nous avions alors un choix à faire. Nous pouvions, soit procéder en suivant l'ordre dans lequel les questions avaient été placées dans le questionnaire, soit procéder par thèmes.

Nous avons choisi une solution intermédiaire. Nous avons déterminé des thèmes à l'intérieur desquels sont regroupées en bloc toutes les réponses données aux mêmes questions. Cela permet de retrouver dans ce rapport les réponses obtenues à chacune des questions tout en donnant une certaine cohésion au texte.

Dans la rédaction de ce rapport, nous avons souvent multiplié les citations tirées des entrevues dans le but de rendre compte de la variété et de la richesse des données recueillies. Cela permet aussi de percevoir les nuances et/ou les continuités entre les perceptions des divers intervenants.

On remarquera, par ailleurs, que, lorsque nous citons les intervenants, le style employé ne correspond pas à la langue parlée. Cela est dû au fait qu'il ne s'agit pas de la reproduction d'un enregistrement d'un entretien mais de la reproduction de notes. On n'y retrouve donc pas les élisions si courantes dans l'expression verbale. Cependant, nous tenons à insister sur le fait que ces citations sont conformes aux propos recueillis. Nous avons respecté le vocabulaire employé par les intervenants et utilisé la ponctuation pour rendre compte du sens des propos pris en notes. Ce que nous avons pris en notes étaient généralement du mot à mot. Les personnes rencontrées ont bien souvent accepté de réduire le débit de leur discours pour nous permettre justement de prendre en notes très précisément leurs paroles. Nous tenons d'ailleurs à les remercier pour leur coopération à cet égard.

Voilà donc, brièvement exposées, les méthodes employées dans cette recherche. Nous abordons maintenant la partie centrale de notre recherche, l'analyse des perceptions des intervenants rencontrés en ce qui concerne les enjeux entourant le PELO.

CHAPITRE 3 : Analyse des données

1. Perception de l'impact de l'immigration

1.1 Sur la société québécoise

Lorsque nous avons demandé à nos informateurs comment ils perçoivent l'évolution actuelle de la société québécoise face à l'augmentation de l'immigration, le thème le plus fréquemment abordé fut celui de l'intégration des immigrants. Tous les directeurs d'école et tous les enseignants du PELO ainsi que quatre titulaires ont parlé de cette question. Plusieurs (cinq titulaires et cinq enseignants du PELO) ont également souligné que l'immigration enrichit culturellement la société québécoise. Enfin, quatre titulaires et deux enseignants du PELO ont avancé que l'immigration avait un caractère inévitable. Voyons maintenant plus en détail chacun des thèmes abordés.

En ce qui concerne l'intégration, les commentaires recueillis sont de deux ordres : certains traiteront de cette question par le biais de la problématique linguistique au Québec alors que d'autres commentaires concerneront la tendance au regroupement des personnes de même ethnie entre elles.

La situation linguistique au Québec est abordée de la même façon par les directeurs d'école et les titulaires. Les expressions sont d'ailleurs presqu'identiques :

> *"Les gens qui arrivent devraient savoir qu'ils doivent apprendre le français".*
>
> *"Le message devrait être clair quand des immigrants viennent ici".*
>
> *"Il faudrait aviser ces gens-là que la langue d'ici, c'est le français".*
>
> *"Les immigrants devraient être bien au courant que, s'ils viennent au Québec, ils doivent s'intégrer à la société francophone".*

Quand ils parlent de l'intégration des immigrants en se préoccupant de la situation linguistique du Québec, les directeurs et les titulaires mettent l'accent sur le fait que lors du processus de recrutement, les instances gouvernementales concernées devraient informer les immigrants que le Québec est une société francophone et que, s'ils s'établissent ici, ils devront se franciser. Certains de ces intervenants suggèrent de favoriser l'immigration de francophones ou de "francophonisables".

Les enseignants du PELO, lorsqu'ils abordent le même thème, réagissent de deux façons différentes. D'une part, il y a ceux pour lesquels l'apprentissage du français va de soi puisque c'est la langue de communication au Québec :

> *"Il faut qu'il y ait une langue pour s'entendre".*
>
> *"Une langue,... c'est le véhicule d'une culture, culture que vous pouvez apporter à d'autres. Si vous ne connaissez pas la langue du pays (d'adoption), vous ne pouvez apporter votre culture".*

Parmi ces intervenants, certains avanceront que le fait de ne pas connaître le français peut amener les gens des communautés culturelles à former des ghettos. D'autre part, certains des enseignants du PELO favoriseront l'apprentissage du français parce que l'apprentissage de n'importe quelle langue constitue un enrichissement pour l'individu et la société :

> *"Avoir plusieurs langues, c'est important pour tout le monde".*
>
> *"Une langue, c'est une personne. Si je parle plusieurs langues, je suis plusieurs personnes".*
>
> *"Apprendre une langue, c'est une richesse".*

Il faut ici noter que quelques enseignants du PELO évoquent tour à tour ces deux façons de considérer la langue.

Plusieurs intervenants, quel que soit leur statut, soulignent donc le caractère obligatoire de l'apprentissage du français. Cependant, les motifs à l'origine de cette position diffèrent pour chacun de ces groupes. Pour les directeurs et les titulaires, il s'agit de préserver le caractère français du Québec. Pour les enseignants du PELO, il est plutôt question d'établir un dialogue entre eux et la majorité francophone.

Par ailleurs, dans cette partie de l'entrevue, aucun des directeurs et des titulaires n'avance que la connaissance de plusieurs langues constitue un enrichissement personnel. Certains le firent par contre à un autre moment de l'entrevue. Nous en reparlerons. Pour l'instant, notons qu'en ce qui concerne l'intégration des immigrants face à la situation linguistique au Québec, la question n'est jamais posée en termes d'enrichissement personnel et encore moins collectif par les directeurs et titulaires, comme c'est le cas chez certains enseignants du PELO. Tout se passe comme si les directeurs et les titulaires considéraient que le statut du français au Québec se situe au delà de l'intérêt personnel qu'il y a à connaître plusieurs langues. D'autre part, les enseignants du PELO favorisant l'apprentissage de plusieurs langues, sans nier la pertinence

d'apprendre le français au Québec, ont beaucoup moins tendance à conférer un statut particulier au français.

Un autre aspect de l'intégration que des intervenants ont abordé, c'est le regroupement des gens de même origine ethnique entre eux. À ce sujet, les intervenants parleront soit du cas particulier de Montréal, soit du regroupement selon l'ethnie.

Des directeurs ont signalé que, selon eux, l'un des problèmes réside dans la concentration des immigrants sur le territoire montréalais :

> *"Je suis d'accord qu'on accepte des gens d'autres sociétés mais leur concentration à Montréal crée un problème. Actuellement, Montréal et le reste du Québec sont en train de devenir deux mondes différents".*
>
> *"L'immigration concerne la société montréalaise surtout et non pas la société québécoise. Ceci est déplorable".*

Les enseignants du PELO qui ont parlé de ce fait ne réagissent pas de la même façon :

> *"Ici à Montréal, c'est une grande ville où les personnes doivent maîtriser plusieurs langues, de plus c'est une ville où il y a beaucoup de tourisme".*
>
> *"Particulièrement à Montréal, il y a de petites communautés venues du monde entier... C'est un petit laboratoire de relations interculturelles".*

On constate donc que le fait que les immigrants s'installent beaucoup plus souvent à Montréal qu'ailleurs au Québec n'est pas perçu de la même façon par les directeurs et les enseignants du PELO. Pour les premiers, il s'agit d'une situation problématique alors que les seconds perçoivent cette situation comme très intéressante.

Parmi les personnes qui ont parlé de la question du regroupement selon l'ethnie, deux positions ressortent. L'une consiste à mettre l'accent sur le fait que les "ethniques" ont tendance d'eux-mêmes à se regrouper entre eux :

> *"Je les comprends de se regrouper dans la même ville mais..." (Directeur)*
>
> *"Les immigrants n'adhèrent pas assez à la culture québécoise, il se regroupent par quartiers". (Titulaire)*
>
> *"Chaque personne a tendance à se regrouper dans sa communauté". (Enseignant du PELO)*

L'autre, qui n'est pas incompatible avec la première, met plutôt en relief les facteurs extérieurs qui incitent ces personnes à vivre entre elles :

> *"Au niveau de notre système, je ne suis pas sûr si on les intègre, si on ne fait pas de mini-ghettos. Souvent on leur donne des choses qui fait qu'ils se regroupent entre eux". (Titulaire)*
>
> *"Je crois que le gouvernement crée des ghettos. Petit à petit, cela risque de devenir des ghettos". (Enseignant du PELO)*
>
> *"Alors les immigrants vont former un ghetto. Dans ce ghetto, ils seront acceptés mais ils vont continuer avec leur façon de vivre. Pour moi, c'est une tragédie pour les immigrants et la société québécoise parce qu'ils peuvent et veulent participer à cette société. Ils se sentent plus à l'aise dans leur communauté. Ce n'est pas seulement un choix, c'est imposé". (Enseignant du PELO)*

Quel que soit leur statut, les intervenants qui ont répondu à notre question en parlant du regroupement selon l'ethnie ont identifié les mêmes facteurs : tendance "naturelle" et/ou effet des structures. Il se dégage d'ailleurs à ce propos un autre consensus : le regroupement selon l'ethnie, qu'il soit spontané ou provoqué, présente un danger, celui de la constitution de ghettos, de la non intégration à la société d'accueil.

Ainsi, lorsque les informateurs abordent le thème de l'intégration des immigrants, en regard de l'évolution actuelle de la société québécoise, ils le font sous deux angles : la question linguistique et le regroupement des immigrants selon l'ethnie. Nous verrons maintenant comment ils parlent de l'immigration en tant qu'enrichissement de la société québécoise.

À ce propos, les titulaires s'expriment ainsi :

> *"L'immigration, c'est très enrichissant".*
>
> *"C'est un enrichissement pour notre société et notre culture".*
>
> *"C'est une richesse. Au niveau de notre culture, cela nous permet de connaître plus".*
>
> *"Chaque immigrant a un apport à donner au pays où il arrive. C'est toujours un plus".*
>
> *"C'est une richesse pour le Québec, un mariage de cultures qui apporte des éléments positifs dans la culture du Québec et permet une ouverture d'esprit, des idées nouvelles".*

Notons que, pour ces titulaires, c'est la société québécoise qui tire bénéfice de l'immigration.

Il en va de même pour les enseignants du PELO qui voient un enrichissement de la société par l'immigration. Cependant, ces intervenants vont parfois souligner que cet enrichissement n'est pas à sens unique :

> *"C'est une richesse culturelle".*
>
> *"En ce qui me concerne, c'est un enrichissement au niveau de la culture et de la langue".*
>
> *"C'est une sorte d'enrichissement pour le Québec. C'est aussi un avantage pour nous qu'on vient de pays où il y a des problèmes économiques et politiques. On vient au Québec et on a les mêmes droits et les mêmes avantages que les Québécois. On reçoit aussi la même éducation".*
>
> *"Cette immigration va apporter une richesse à la société. Nous aussi nous prenons la richesse de la société qui nous donne une direction pour l'intégration".*
>
> *"Pour moi, la société québécoise est très enrichissante".*

On constante donc qu'à ce chapitre, les perceptions de titulaires et d'enseignants du PELO convergent : l'immigration est un phénomène qui contribue à enrichir la culture québécoise. Cependant, des enseignants du PELO signalent la réciprocité de cet enrichissement.

Enfin, le dernier thème abordé, par des intervenants à propos de leur perception de l'évolution actuelle de la société québécoise face à la hausse de l'immigration, est celui du caractère inévitable de cette immigration. À propos de l'immigration, des titulaires diront :

> *"On est devant le fait que ça ne va pas diminuer. On est mieux de l'accepter".*
>
> *"On ne peut pas y échapper".*
>
> *"Avec tous les immigrants, on n'a pas le choix".*

L'immigration a donc un caractère inéluctable selon ces intervenants. Ils mettent en relief l'effet contraignant du taux élevé de l'immigration au Québec. Bref, pour ces titulaires, il faut accepter ce qu'on ne peut changer. Cette attitude n'est d'ailleurs pas inconciliable avec celles décrites antérieurement. L'un de ces titulaires considère l'immigration comme une source d'enrichissement culturel alors qu'un autre aborde également la question de l'intégration des immigrants, en mettant le focus sur l'apprentissage du français.

Des titulaires et des enseignants du PELO identifieront les facteurs du caractère inéluctable de l'immigration :

> *"La société québécoise a besoin de monde. On ne fait plus assez d'enfants". (Titulaire)*
>
> *"Avec le faible taux de natalité, l'immigration est inévitable". (Enseignant du PELO)*
>
> *"Pour que le système économique marche, il faut qu'il y ait des gens". (Titulaire)*
>
> *"L'arrivée de main-d'oeuvre aide le Québec". (Enseignant du PELO)*

Ainsi, pour ces intervenants, l'immigration est inéluctable à cause de facteurs démographiques et économiques. Ce sont des titulaires qui ont souligné ce caractère inéluctable. Cependant, des enseignants du PELO ont aussi indiqué, en parlant de ces facteurs, qu'ils percevaient le caractère incontournable de l'immigration au Québec.

Ainsi, pour les intervenants que nous avons rencontrés, l'évolution actuelle de la société québécoise pose des problèmes d'intégration des immigrants mais cette immigration contribue à enrichir la société québécoise malgré le caractère inéluctable et contraignant que prend parfois cette immigration. Voilà donc les perceptions des intervenants en ce qui concerne l'ensemble de la société. Nous leur avons par la suite demandé l'impact de cette hausse de l'immigration sur l'école québécoise.

1.2 Sur l'école québécoise

À ce propos, cinq thèmes vont ressortir des réponses des intervenants. Parmi ces derniers, trois directeurs, quatre titulaires et un enseignant du PELO affirmeront que la présence d'enfants des communautés culturelles à l'école constitue un apport pour le milieu scolaire. Sept informateurs, quatre titulaires et trois enseignants du PELO, soulignent les problèmes pédagogiques rencontrés par les titulaires face à des classes multiethniques. La fonction d'acculturation de l'école sera abordée par six intervenants trois directeurs, deux titulaires et un enseignant du PELO. Cinq personnes, un directeur, deux titulaires et deux enseignants du PELO, parleront des difficultés scolaires vécues par les enfants allophones. Enfin, un thème, celui portant sur les problèmes de communication entre l'école et les parents d'origine non québécoise, ne sera abordé que par quatre intervenants, trois titulaires et un enseignant du PELO. Cependant, à d'autres moments de l'entrevue, plusieurs individus aborderont cette question. Nous en parlerons

brièvement dès maintenant mais nous y reviendrons plus longuement plus loin. Il faut noter que deux enseignants du PELO nous ont dit qu'ils ne se sentaient pas en mesure de répondre à la question, l'un parce qu'il n'enseigne qu'à un groupe restreint d'élèves, l'autre parce qu'il ne connaissait pas l'école québécoise avant la modification de son caractère ethnique.

Très souvent, les titulaires, parlant de l'apport représenté par la présence d'enfants allophones à l'école, diront que ce sont d'abord les enfants qui bénéficient de cet apport :

> *"C'est intéressant... Cela apporte beaucoup au plan culturel et au niveau des échanges entre les enfants".*
>
> *"Un plus pour l'école même pour les enfants d'origine québécoise. Cela leur permet d'avoir une meilleure vision du monde. C'est un enrichissement".*
>
> *"C'est positif. C'est enrichissant pour les enfants de connaître des enfants ayant des choses différentes à dire. Cela fait des échanges intéressants".*

Ces titulaires voient donc la présence d'enfants allophones comme un enrichissement d'abord pour les autres. Des titulaires affirmeront que cela est aussi un apport pour eux :

> *"C'est intéressant. C'est un enrichissement. On apprend beaucoup".*
>
> *"En classe d'accueil, c'est une véritable leçon d'amour. Les enfants sont curieux de savoir ce qui se passe ailleurs. Ils s'entraident".*

Ainsi, lorsque les titulaires abordent la question, ils en parlent en termes d'enrichissement. Il en va de même des directeurs dont l'un dira par exemple :

> *"C'est une richesse, le mélange des cultures".*

Un autre dira :

> *"On a tout à apprendre des immigrants et ils ont tout à apprendre de notre culture. Il s'exerce une influence réciproque bénéfique".*

Bref, les titulaires et directeurs, en traitant ce point de vue, insistent sur l'enrichissement du milieu qui découle de la présence d'enfants allophones.

Un seul enseignant du PELO verra également un apport au milieu. Cependant, il ne s'exprime pas en termes d'enrichissement mais en termes de respect :

"Dans les écoles multiethniques.... l'enfant prend conscience qu'il y a d'autres cultures et apprend à les respecter".

Ainsi, ce sont presqu'exclusivement des titulaires et des directeurs qui perçoivent la présence d'enfants allophones à l'école comme un apport au milieu. Pour eux, cela se traduit en termes d'enrichissement alors que pour le seul enseignant du PELO, à aborder la question sous cet angle, il s'agit plutôt de respect.

Si la présence des enfants allophones est considérée par certains comme un apport pour le milieu scolaire, elle n'en est pas moins perçue comme source de difficultés d'ordre pédagogique. Des titulaires ont souligné que leur adaptation à des classes multiethniques avait été et est encore aujourd'hui difficile :

> *"Les premières années, on a trouvé ça dur. On était habitué à la clientèle québécoise. Il a fallu s'ajuster". (Titulaire)*
>
> *"On travaille avec eux autres (les enfants allophones)... Je suis là pour leur enseigner. C'est pas facile". (Titulaire)*
>
> *"À Montréal, noyau de l'immigration, c'est ici qu'on les vit les problèmes. Il faudrait que les gens en place le réalise que c'est différent à Montréal par rapport au reste de la province". (Titulaire)*

Parmi les principales difficultés identifiées par les intervenants, surtout des titulaires, les programmes reviennent fréquemment. Adaptés à des élèves d'origine québécoise, ces derniers ne le sont pas pour des élèves allophones. Voici quelques exemples de ce que nous ont dit les intervenants à ce propos :

> *"Les manuels sont faits pour la majorité. Les évaluations de la C.E.C.M. sont les mêmes pour tous. Cela cause des problèmes à Montréal". (Titulaire)*
>
> *"Nos programmes ne sont pas ajustés et nos évaluations non plus". (Titulaire)*
>
> *"C'est difficile pour l'école (multiethnique) parce que, dans l'ancien programme, on s'adresse à la majorité francophone. Elle s'adresse à des minorités. Il faut changer les programmes". (Enseignant du PELO)*

Une autre difficulté, souvent évoquée par des titulaires, concerne les méthodes pédagogiques utilisées :

> *"On ne peut plus enseigner le français ou les maths de la même façon. Il faut plus fouiller, plus pousser les situations. Il a fallu nous ajuster, travailler nos méthodes pédagogiques".*

"Ça nous demande d'aller plus en profondeur dans les explications. Il faut s'adapter à ces personnes-là. Partir d'où ils sont pour aller plus loin".

La matière, la plus fréquemment citée, par des titulaires, comme nécessitant une grande adaptation quant aux méthodes d'enseignement, est le français :

"Je dois leur (enfants allophones) montrer à lire alors qu'ils ne parlent le français que depuis dix mois. J'utilise plus fréquemment et plus longuement l'image".

"Avant une lecture, il faut expliquer des termes qui auparavant allaient de soi. Les enfants (allophones) manquent de vocabulaire français".

"Je suis obligé de tenir compte que leur langue n'est pas le français. On explique plus de mots".

Dans l'ensemble, lorsque des titulaires parlent des modifications à apporter à leurs méthodes pédagogiques, il se dégage nettement qu'ils ont fait tous les efforts nécessaires pour adapter leurs méthodes au caractère multiethnique de leur classe. Les enseignants du PELO qui abordent cette question divergent d'opinion. L'un d'eux, d'accord avec ce qui précède, nous dit :

"Dans les deux écoles où je travaille, ça fonctionne. Surtout les enseignants sont préparés, habitués".

Tandis qu'un autre affirmera plutôt :

"Il faut changer les méthodes pédagogiques. Ils (titulaires) ont besoin de formation interculturelle. Les titulaires ne connaissent plus leurs enfants,... la culture de leurs enfants".

Des enseignants du PELO sont donc conscients que la présence d'enfants allophones en classe contraint les titulaires à modifier leurs méthodes pédagogiques. Mais la perception de ces enseignants, quant au degré de modification déjà atteint, varie.

Le dernier point, touché par des intervenants ayant abordé l'impact de la présence d'enfants allophones au niveau pédagogique, concerne la qualité de l'enseignement. À ce propos, un enseignant du PELO nous a confié :

"Si j'étais francophone, mon enfant je le mettrais dans une école majoritairement francophone. Dans les écoles multiethniques, le niveau d'enseignement baisse. Quand il n'y a que des francophones, l'enseignant peut aller plus vite".

Cette perception semble confirmée par ce qu'un titulaire nous a dit :

"J'ai changé mes méthodes pédagogiques .. On va moins vite... Il faut mettre la pédale douce".

Cependant, un autre titulaire nous a donné un tout autre son de cloche :

"On travaille plus fort et au bout du compte, on est gagnant au niveau des apprentissages des élèves,... On atteint nos objectifs. Il arrive même qu'on les dépasse".

À partir des perceptions des intervenants, il est cependant impossible de savoir si les modifications des méthodes pédagogiques, en milieu scolaire pluriethnique, ont une influence qualitative sur la formation des élèves. Il est indéniable cependant que cette question mériterait d'être creusée.

Nous avons donc vu que, selon les intervenants, la présence d'enfants allophones constitue un apport pour l'école québécoise mais qu'elle provoque également des problèmes d'ordre pédagogique. Le thème suivant, abordé par plusieurs intervenants, réside dans la fonction d'acculturation de l'école. À ce propos, les intervenants diront que, d'une part, il faut éviter de constituer des écoles-ghettos et que d'autre part, on doit promouvoir le français et la culture québécoise.

Remarquons tout d'abord que trois des intervenants, un directeur et deux titulaires, qui ont abordé ce thème, ont tenu à préciser que les problèmes rencontrés à ce niveau, par les écoles primaires, sont beaucoup moins aigus qu'au secondaire. Dans l'ensemble, ce qui ressort des réponses des directeurs et des titulaires ayant abordé la question sous cet angle, c'est que le caractère français d'une école est menacé quand des enfants d'une même langue, généralement autre que le français, forment la majorité de la clientèle de cette école. Ainsi, il diront :

"Je ne suis pas pour des écoles-ghettos où il n'y a qu'une seule nationalité que ce soit de souche québécoise ou d'une autre ethnie". (Directeur)

"L'école, c'est un lieu privilégié où on peut leur parler de la culture québécoise. On peut apprendre à vivre ensemble sans sortir les couteaux. Mais quand ils (enfants d'une même ethnie) sont trop nombreux par rapport aux Québécois de souche, c'est un problème". (Directeur)

"Le seul problème, c'est quand il y a prédominance d'un groupe, d'un trop grand groupe d'une seule ethnie. Ils se sentent forts parce qu'ils sont la majorité dans l'école. Mais il faut faire attention, c'est un groupe qui entraîne les autres. Il y a des gens dans ces groupes-là qui sont de très bonne volonté Et ceux-là passent avec les autres". (Titulaire)

Lorsque des enfants d'une même ethnie sont majoritaires à l'école, le problème qui se pose, selon ces titulaires et ces directeurs, c'est celui de la langue. La langue de communication aura alors tendance à être, soit la langue maternelle, soit l'anglais. Il est donc préférable, d'après ces intervenants, d'éviter les écoles où la majorité de la clientèle est de même origine ethnique. Les informations fournies par d'autres intervenants vont dans le même sens :

> *"Au début, on voyait ça comme un envahissement. L'école perdait sa clientèle québécoise année après année. On était inquiet. Dans la cour d'école, cela parlait plus... (une langue d'une communauté culturelle) que français. On a fini par accepter cela... Aujourd'hui, la clientèle se diversifie quelque peu. Les enfants parlent plus souvent en français". (Titulaire)*

> *"À la récréation, ils (les enfants)jouent en français. Même entre enfants, ils parlent le plus souvent en français... Le français est la langue de communication". (Enseignant du PELO dans une école comptant plusieurs ethnies)*

Bref, pour les intervenants ayant abordé ce thème, la situation n'est pas problématique lorsque des enfants d'origines diverses se retrouvent ensemble. Elle le devient un peu plus, pour des directeurs et des titulaires, quand la majorité de la clientèle de l'école appartient à une même ethnie. Encore là, il semble bien que, ce qui est craint, ce n'est pas tant l'utilisation de la langue maternelle de cette ethnie mais plutôt l'usage de l'anglais. Cela nous amène donc à la question de la promotion du français à l'école.

Des directeurs et des titulaires ont, en effet, mis l'accent sur le fait que l'école québécoise se devait d'acculturer les enfants allophones à la langue française et à la culture québécoise :

> *"Sans enlever... (aux) enfants de diverses ethnies leurs caractéristiques ethniques, l'école (doit) leur parler de la culture québécoise". (Directeur)*

> *"Il doit y avoir une prédominance du français. Les gens doivent comprendre qu'il faut adhérer aux français". (Directeur)*

> *"C'est beau de continuer la culture des autres mais il faudrait penser aussi à la nôtre". (Titulaire)*

> *"La commission scolaire ne nous donne aucun moyen de promotion du français. Comme notre tâche est très grande, nous (les titulaires de classe) n'avons pas le temps de l'organiser... Il faudrait qu'un groupe se penche sur cette question... Il faudrait beaucoup d'imagination... On y arrivera pas avec la coercition. On ne peut pas laisser le problème aux enseignants. Cela prend de l'argent et de l'énergie". (Titulaire)*

Aussi pour des directeurs et des titulaires, il ne faudrait pas que l'école québécoise, en aidant les communautés culturelles à conserver leur langue et leur culture, le fasse au détriment de la langue et la culture de la société d'accueil.

Jusqu'ici, nous avons vu que, selon des intervenants, la présence d'enfants allophones, à l'école, constitue un apport pour le milieu mais qu'elle pose quelques problèmes pédagogiques et porte certains des intervenants à se questionner sur les fonctions d'acculturation de l'école. Quelques unes des personnes que nous avons rencontrées ont également mis en relief les difficultés vécues par les élèves.

Les propos recueillis laissent voir que, selon la communauté culturelle dont les enfants sont issus, les problèmes rencontrés ne sont pas les mêmes. Ainsi, les enfants de certaines communautés culturelles ont des problèmes d'apprentissage alors que d'autres sont plus avancés, au plan scolaire, que les enfants québécois. Voici ce qu'en disent les intervenants :

> *"Nous recevons des enfants sous-scolarisés. À notre école, nous avons un projet pour l'an prochain. Nous projetons d'ouvrir une classe pour des enfants allophones âgés de 10 à 13 ans où ils suivront le programme de 1ère et 2ème années. Il y aura 14 enfants par classe. C'est dispendieux à faire rouler. De plus, on ne réussit pas avec nos petits Québécois à les sortir de leurs difficultés d'apprentissage. Avec les enfants allophones, comment réussir ?" (Directeur)*
>
> *"Il y a une difficulté pour les enfants (de son groupe ethnique). Les parents souvent ne peuvent les aider. Certains parents de notre communauté sont analphabètes. Avec des parents assez instruits, les enfants n'ont pas de problème". (Enseignant du PELO)*
>
> *"Chez nous (dans son pays d'origine), un enfant de maternelle sait lire et écrire. Les enfants s'ennuient à l'école (québécoise). Les parents se posent des questions et ils jugent mal l'école". (Enseignant du PELO)*
>
> *"Ce sont des parents (de même origine ethnique que la précédente citation) qui poussent beaucoup leurs enfants. Ils obtiennent que les enfants soient placés dans une classe plus élevée. Les enfants en souffrent. Académiquement, ils réussissent mais affectivement il y a des problèmes". (Titulaire)*

On voit donc que les problèmes, tels que soulignés par des intervenants, se situent aux deux extrêmes : d'une part, il y a des enfants d'origines diverses qui ont de la difficulté à rencontrer les exigences de l'école québécoise et, d'autre part, des enfants

d'autres origines dépassent largement ces exigences, au niveau formel des connaissances à acquérir.

Les enfants allophones rencontrent donc, d'après certains des intervenants, des difficultés à l'école. Il existe, par ailleurs, une autre situation problématique d'après quelques-uns des intervenants rencontrés. Il s'agit de la relation de l'école avec les parents de ces enfants. Comme nous reparlerons plus longuement de cette question plus loin, nous nous contenterons pour le moment de souligner certains des aspects les plus fréquemment évoqués par des intervenants. Le problème fondamental est celui de la communication avec les parents. Comme les directeurs et les titulaires ne parlent pas la langue de ces parents, il est difficile pour eux de se faire comprendre. De plus, l'attitude face à l'école varie selon les cultures. Cela demande également des ajustements de la part de l'équipe-école et des parents. Nous verrons que, dans ce contexte, le rôle des enseignants du PELO peut-être fort important.

Ceci termine la partie de notre travail qui consistait à cerner les perceptions des intervenants par rapport aux modifications subies par la société et par l'école québécoises face à l'intensification de l'immigration depuis les dernières décennies. Nous allons maintenant aborder la question du PELO proprement dite en commençant par les motifs, avancés par les intervenants, qui sont à l'origine du PELO.

2. Les motifs à l'origine du PELO

Trois des questions de l'interview voulaient faire ressortir les motifs à l'origine du PELO, tels que perçus par les enseignants et les directeurs. Les deux premières questions sont d'ordre pédagogique. Elles visent à déterminer les perceptions des intervenants quant à l'impact du PELO, d'une part, sur l'apprentissage du français par les enfants inscrits à ce programme et, d'autre part, sur leur réussite scolaire. La troisième et dernière question est plus ouverte et permet aux intervenants de parler de tout autre motif pouvant être, à leur avis, à l'origine du PELO. Dans cette section, nous allons aborder chacune de ces questions en analysant les propos recueillis dans chaque cas.

2.1 Apprendre plus facilement le français

Tous les intervenants, sans aucune exception, nous ont dit savoir que, l'un des éléments à l'origine du PELO, c'est le principe selon lequel les enfants qui maîtrisent

mieux leur langue d'origine auraient également une meilleure maîtrise du français. Lorsque nous leur avons demandé si cela était exact en regard de leur expérience, les réponses ont varié (cf. Tableau 3.1). Dans l'ensemble, parmi les sept enseignants du PELO, cinq affirment que, d'après leur expérience, il est exact que la maîtrise de leur langue maternelle permet aux enfants allophones de mieux maîtriser le français. Par contre, tous les directeurs et la majorité des titulaires disent ne pas être en mesure de se prononcer sur cette question à partir de leur propre expérience. Il y a donc là, semble-t-il, une opposition dans les perceptions des intervenants, selon le groupe auquel ils appartiennent. Étudions donc de plus près ces perceptions pour savoir à quoi nous en tenir.

TABLEAU 3.1 : PERCEPTIONS DES INTERVENANTS PAR RAPPORT À L'EXACTITUDE DU PRINCIPE SELON LEQUEL UNE MEILLEURE CONNAISSANCE DE LA LANGUE MATERNELLE FACILITE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

		Directeurs	Titulaires	Enseignants du PELO	Total
En fonction de leur expérience	Cela est exact	-	2	5	7
	Ne peuvent se prononcer	3	4	-	7
Mais pensent que cela est exact		2	1a	2	5
Mais doutent que cela soit exact			1 + 1		2

N.B. : Les flèches indiquent que des intervenants adoptent plusieurs positions. Ainsi, l'un des deux titulaires qui doutent de l'exactitude de l'énoncé admet également ne pouvoir se prononcer.

Remarquons tout d'abord qu'un même intervenant peut adopter plus d'une position. Ainsi, deux directeurs et un titulaire disent qu'ils n'ont pas assez d'éléments pour se prononcer, mais qu'ils sont cependant convaincus de l'exactitude de l'énoncé selon lequel l'apprentissage de la langue maternelle faciliterait l'apprentissage d'une autre langue.

Notons également qu'une majorité (12 sur 17) des répondants affirment, en fonction de leur expérience, ou pensent, sans se fonder sur leur expérience, que l'énoncé est exact. Tous les enseignants du PELO sont dans ce cas. Deux directeurs sur trois le sont également. Les plus sceptiques sont des titulaires. Mais encore là, il faut remarquer qu'il n'y a que deux titulaires qui nous ont dit explicitement qu'ils doutent de l'exactitude du principe selon lequel un enfant qui maîtrise mieux sa langue d'origine maîtriserait mieux le français. De plus, l'un de ces titulaires admet ne pouvoir se prononcer catégoriquement.

Un titulaire a d'ailleurs expliqué très clairement la réserve de ce groupe à répondre à cette question :

> *"C'est difficile pour nous (titulaires) de dire parce qu'on ne sait pas s'ils sont bons dans leur langue. J'ai une Péruvienne dans ma classe, c'est ma première en français. Je ne sais pas si elle parle bien sa langue. Je ne peux pas comparer". (Titulaire)*

Pour certains des titulaires, ayant affirmé ne pouvoir répondre à la question en se fondant sur leur expérience, il serait donc abusif de conclure que leur réponse, à première vue évasive, masque en fait une négation de l'énoncé.

Avant de clore cette partie, il nous semble important de souligner que sept des personnes que nous avons rencontrées ont utilisé des termes très semblables pour fonder leur opinion. Un directeur, deux titulaires et trois enseignants du PELO nous ont expliqué que, lorsqu'un enfant connaît bien sa langue, il peut faire des "transferts" en français; il a des "références", des "points de repère"; il peut donc faire des "liens". Les termes les plus fréquemment employés sont "transferts" et "références". Cependant, les deux autres ("points de repère et liens") sont implicites dans la majorité des cas. Parmi les intervenants affirmant ou pensant qu'il est exact qu'une meilleure maîtrise de sa langue maternelle permet à un enfant de mieux maîtriser une autre langue, ces termes sont souvent apparus dans les réponses.

Il apparaît donc que, dans l'ensemble, même si seuls des enseignants du PELO se disent en mesure de fonder, sur leur expérience, leur adhésion à l'énoncé suivant lequel l'apprentissage du français est tributaire de la maîtrise de la langue maternelle, la majorité des directeurs, une bonne part des titulaires et les autres enseignants du PELO pensent également que c'est exact. Par ailleurs, quand ils adhèrent entièrement ou partiellement à cet énoncé, les intervenants utiliseront fréquemment des termes semblables pour expliquer leur compréhension des phénomènes.

2.2 Mieux réussir en classe

À la question : "Etes-vous au courant qu'un autre élément à l'origine de l'implantation du PELO c'est que les enfants qui maîtrisent mieux leur langue d'origine réussiraient mieux en classe ?", tous les intervenants, sauf deux titulaires, ont répondu affirmativement. Nous leur demandions par la suite si cela se vérifiait à la lumière de leur expérience.

TABLEAU 3.2 : PERCEPTIONS DES INTERVENANTS PAR RAPPORT À L'EXACTITUDE DU PRINCIPE SELON LEQUEL UNE MEILLEURE MAÎTRISE DE LA LANGUE MATERNELLE PERMET UNE MEILLEURE RÉUSSITE SCOLAIRE

		Directeurs	Titulaires	Enseignants du PELO	Total
En fonction de leur expérience	-1- Cela est exact	1	1	2	4
	-2- Ne peuvent répondre	2	5	2	9
Pensent que c'est exact		1	1	1	3
Pensent que d'autres facteurs jouent		-	1 + 2	2	5

N.B. : Les flèches indiquent qu'un même intervenant peut adopter plus d'une position. Ainsi, deux des titulaires ne pouvant se prononcer, disent également que d'autres facteurs entrent en jeu.

À cette dernière question, 9 répondants, sur 17, nous ont dit ne pouvoir répondre en se fondant sur leur expérience (cf. Tableau 3.2). Cependant, sept des personnes que nous avons rencontrées pensent que cela est exact ou l'affirment en fonction de leur expérience. Les directeurs forment le groupe le plus affirmatif à cet égard. Les

titulaires et les enseignants du PELO sont souvent plus sceptiques. Il faut noter que l'un des deux titulaires, ayant avoué ne pas être au courant auparavant du principe dont il était question, nous a dit qu'il ne peut se prononcer quant à la validité de cet énoncé, alors que l'autre pense que cet énoncé est exact.

Voici quelques-uns des propos tenus par les personnes qui affirment, en fonction de leur expérience, ou pensent, sans se baser sur leur expérience, que l'énoncé est exact :

> *"Je ne peux pas dire pour l'avoir vu. J'ai le sentiment que ça aide". (Directeur)*
>
> *"En tant qu'ex-enseignant d'une classe d'accueil, je suis convaincu que c'est vrai". (Directeur)*
>
> *"C'est un autre exercice que d'apprendre une langue. À prime abord cela pourrait être vrai mais je n'ai pas analysé l'affaire. À ce compte-là, on pourrait donner des cours de français aux enfants Québécois (de souche)". (Titulaire)*
>
> *"Avec mon expérience, un enfant qui maîtrise bien sa langue maternelle maîtrise mieux le français, automatiquement, il réussit mieux en classe". (Titulaire)*
>
> *"À comparer à des élèves de même origine ne maîtrisant pas bien leur langue, les enfants du PELO ou du PLE (Programme de langues ethniques) réussissent mieux en classe". (Enseignant du PELO)*
>
> *"Toujours c'est la référence que l'enfant fait, quand il maîtrise bien sa langue, qui lui permet de mieux réussir en classe". (Enseignant du PELO)*

À ces personnes qui croient que l'énoncé est exact, il faut cependant opposer un autre groupe (formé de trois titulaires et de deux enseignants du PELO) pour lequel la maîtrise de la langue ne peut à elle seule expliquer la réussite scolaire. Voici ce que nous ont dit ces intervenants :

> *"Les élèves qui ont des problèmes au cours du PELO ont des difficultés dans leur cours régulier. C'est l'intelligence de l'enfant qui compte". (Enseignant du PELO)*
>
> *"L'origine sociale influence aussi les résultats scolaires". (Enseignant du PELO)*
>
> *"La langue n'est pas le seul facteur. Le milieu familial a aussi un impact". (Titulaire)*
>
> *"C'est l'intérêt, la motivation de l'enfant qui comptent". (Titulaire)*

"Il y a des enfants qui réussissent bien au cours du PELO et réussissent bien en classe. Mais il est difficile de faire un lien de cause à effet". (Titulaire)

Ces propos indiquent que, d'après ces intervenants, les autres facteurs pouvant avoir un effet sur la réussite scolaire sont de deux ordres : il peut s'agir, d'une part, des capacités individuelles de l'enfant et, d'autre part, du milieu dont l'enfant est issu.

Enfin, en analysant le Tableau 3.2, on constate qu'il n'existe pas de clivage profond entre les groupes selon leur statut. On a vu qu'en ce qui concerne l'effet de la maîtrise de la langue d'origine sur l'apprentissage du français, seuls des titulaires doutaient de l'exactitude de l'énoncé. En ce qui a trait au lien à établir entre la réussite scolaire et la maîtrise de la langue maternelle, les perceptions des intervenants sont encore moins éloignées. On remarque en effet que des enseignants du PELO et des titulaires ont affirmé que d'autres facteurs jouent un rôle. Si bien que, dans l'ensemble, les perceptions des intervenants sont, tout compte fait, relativement assez semblables quel que soit le statut des intervenants.

Voilà donc les constatations majeures auxquelles nous sommes arrivés en ce qui concerne la perception des motifs d'ordre pédagogique à l'origine du PELO. Pensez-vous que d'autres motifs ont amené le gouvernement à implanter le PELO à l'école publique ? Telle est la troisième question que nous avons posée aux personnes rencontrées. Voyons maintenant le contenu de leurs réponses.

2.3 Les autres motifs

Ces réponses peuvent être regroupées en trois thèmes. Huit des intervenants ont fait valoir qu'à l'origine du PELO se trouve le désir d'intégrer les immigrants à la société québécoise (cf. Tableau 3.3). Un nombre identique a avancé qu'il s'agit d'une mesure tactique employée par le gouvernement. Parmi eux, trois des répondants ont également fait allusion au premier motif en établissant un lien entre le caractère tactique de la mesure et le désir d'intégration. Enfin, six intervenants ont avancé que l'un des motifs du PELO est la reproduction des caractéristiques ethniques des enfants. Deux de ces derniers intervenants ont aussi abordé les deux motifs décrits antérieurement.

TABLEAU 3.3 : AUTRES MOTIFS À L'ORIGINE DU PELO SELON LES INTERVENANTS

	Directeurs	Titulaires	Enseignants du PELO	Total
Intégration	3	4	1	8
Mesure tactique	1	2 + 1	3 + 1	8
Reproduction de l'ethnicité	-	1 + 1	1 + 3	6

N.B. : Les flèches indiquent que certains intervenants adoptent plusieurs positions. Ainsi, parmi les quatre titulaires ayant abordé l'intégration, un individu a également parlé de mesure tactique tandis qu'un autre a traité de reproduction de l'ethnicité.

De façon plus détaillée, il faut d'abord remarquer que ce sont surtout des directeurs et des titulaires qui voient l'intégration comme un motif à l'origine du PELO. Étant donné que ces intervenants sont tous des Québécois dits " de souche", on peut penser qu'ils expriment là la préoccupation majeure de leurs congénères face aux vagues d'immigration, soit le désir de voir s'intégrer les personnes immigrantes.

Les intervenants qui ont abordé le thème de l'intégration l'ont fait sous trois angles différents. Certains ont fait ressortir les avantages du PELO comme instrument d'intégration. Voici en quels termes ces répondants se sont exprimés :

> *"Aussi, peut-être, on veut éviter l'assimilation de ces ethnies à la majorité. Je trouve ça bien. Pour moi, c'est une suite logique, normale". (Titulaire)*

> *"Quand les enfants fréquentent l'école du samedi, on les éloigne de leur vécu quotidien, montréalais. Tandis que, quand c'est récupéré par l'école, les enseignants du PELO vont voir ce qui se passe en classe régulière. C'est plus près de ce que l'enfant vit dans notre société. On peut plus le sensibiliser à la société québécoise. Ça se fait avec un prof qu'il voit tous les jours. C'est comme plus normal". (Directeur)*

Ainsi, selon ces intervenants, les avantages du PELO résident dans le fait que celui-ci crée une situation "normale", qu'il normalise les modalités de l'intégration des enfants allophones à la société québécoise.

L'angle le plus fréquemment utilisé, par les intervenant ayant parlé d'intégration au sujet de l'origine du PELO, est celui de la volonté étatique que l'école participe à l'intégration des allophones. Ces intervenants diront :

> *"J'imagine qu'on veut qu'il s'intègrent mieux, que l'école soit plus ouverte". (Directeur)*
>
> *"Ça amène les parents à aller vers le français. Les parents se sentent retirés quand ils n'ont pas la langue du milieu. Quand les enfants sont à l'école française, les parents ont le goût d'apprendre le français". (Titulaire)*
>
> *"Il y a sûrement d'autres motifs. On parlait tantôt d'intégration. Le gouvernement a tout intérêt à intégrer les communautés ethniques. Le gouvernement veut que les enseignants participent à ce «coup-de-force» pour que l'intégration soit efficace. On veut briser les barrières, éviter les heurts entre la communauté québécoise et les communautés culturelles". (Directeur)*
>
> *"Pour que ces gens-là s'intègrent mieux. Pour qu'il y ait une harmonie. La cause, l'intégration, devient le but, intégrer. Pour que les enseignants s'impliquent plus. Mais les enseignants leur tâche se complexifie. On leur en demande beaucoup". (Titulaire)*

Ouvrir l'école à la diversification ethnique de la société québécoise, faire participer l'école et les enseignants à l'intégration des allophones, tels sont les objectifs politiques à l'origine du PELO, selon ces intervenants.

Enfin, en parlant d'intégration, comme motif à l'origine du PELO, on a abordé le thème du ghetto. Seuls, deux intervenants ont touché cette question mais, comme l'idée de "ghettoïsation" fut abordée ailleurs par d'autres intervenants, il convient sans doute d'en faire état. Voici les propos de ces intervenants :

> *"Il faut accepter les gens de l'extérieur. Mais je me demande : est-ce que l'objectif d'intégration ou, plutôt, est-ce que les moyens pris pour l'atteindre sont-ils bons ? Est-ce qu'on ne fait pas des ghettos ?" (Titulaire)*
>
> *"Est-ce que le PELO c'est bien ou non ? Tout le monde se demande ça... On m'a dit que le programme du PELO c'est pour éviter le ghetto. Or, je crois que le gouvernement crée des ghettos. Nous (les enseignants du PELO) nous nous sentons bien. Nous parlons entre nous. Mais les problèmes à*

caractère économique et politique, en prenons-nous conscience ? On ne perd pas la fierté de son pays d'origine. Il manque quelque chose pour que les gens s'intègrent au Québec. Ils sont intégrés économiquement. (Mais) le sentiment d'être Québécois, Canadien, de participer au pays est plus problématique". (Enseignant du PELO)

Ainsi, quand il est question du fait que l'intégration des immigrants puisse être vue comme un motif à l'origine du PELO, deux intervenants parleront du PELO comme instrument valide d'intégration, quatre autres mettront l'accent sur le fait que le gouvernement veut amener l'école et les enseignants à participer activement à l'intégration et les deux derniers s'interrogeront sur l'efficacité du PELO, en tant qu'outil d'intégration.

Le second thème abordé par nos informateurs, quand ils ont répondu à la question concernant les motifs autres que pédagogiques à l'origine du PELO, est celui qui consiste à y voir une mesure tactique utilisée par le gouvernement. Nous avons déjà dit que des intervenants, ayant abordé le thème de l'intégration, ont fait le lien entre ce thème et l'idée d'y voir une tactique. Ces derniers disent à ce propos :

"On veut intégrer les communautés culturelles au fait français. C'est donnant, donnant". (Directeur)

"Il devait y avoir une idée de faciliter l'intégration de ces gens-là. Comme un petit bonbon. Nos hommes politiques aiment bien nous donner des bonbons. C'est très important pour les communautés culturelles de conserver leur langue. On leur a donné un bonbon". (Titulaire)

"Il y a des motifs politiques. Il y a un problème linguistique avec l'anglais. Le gouvernement a pensé que si les enfants parlent leur langue, ils parleront moins l'anglais. Si les parents choisissent une autre langue, ce sera l'anglais. Ce n'est pas un cadeau, la société québécoise doit se protéger". (Ensei- gnant du PELO)

Pour ces intervenants, il semble donc clair que le PELO est une concession faite aux communautés ethniques en échange de leur adhésion à la société québécoise francophone. L'idée de mesure tactique revient d'ailleurs dans cinq autres entrevues de titulaires et d'enseignants du PELO.

"Le gouvernement se sent obligé de donner des bonbons, de flatter dans le sens du poil pour avoir des clients. Plus on est gentil et condescendant, plus on nous trouve aimable. C'est une manière qu'ils ont pensé que les communautés culturelles nous apprécieraient plus". (Titulaire)

"Pour offrir des services à une clientèle qu'on voulait avoir. C'est une façon d'attirer les communautés culturelles". (Titulaire)

"C'est un service parmi d'autres donnés aux communautés culturelles (parce que) le gouvernement a ses objectifs. Le gouvernement veut amener les élèves, les enfants (à l'école française)". (Enseignant du PELO)

"C'est dans un moment politique que le gouvernement agit. (C'est) pour attirer l'attention des communautés culturelles". (Enseignant du PELO)

"C'est une façon de donner un peu de miel aux immigrants". (Enseignant du PELO)

Dans ce contexte, le PELO apparaît, pour ces intervenants comme un moyen, employé par le gouvernement, en vue de rendre l'école québécoise attirante pour les allophones. Ainsi, en tant que mesure tactique, le PELO est vu, par les intervenants abordant ce thème, soit comme une compensation pour la fréquentation de l'école française, soit comme un moyen d'attraction des allophones.

Le dernier thème, abordé par des intervenants en réponse à la question à l'étude, est celui de la reproduction de l'ethnicité. Remarquons tout d'abord que quatre des six personnes qui ont ainsi répondu à la question sont des enseignants du PELO. Cela indique sans doute que l'une des préoccupations majeures de ces enseignants, tous d'origine non québécoise, est la conservation de l'identité culturelle de leur communauté ethnique. Rappelons, par ailleurs, que ce sont surtout les intervenants de "souche québécoise" qui ont donné, comme motif au PELO, l'intégration des allophones. Cela permet de penser que la préoccupation majeure des intervenants d'origine québécoise n'est pas la conservation de l'identité culturelle des allophones mais plutôt leur intégration à la société québécoise. On voit donc que les intervenants, selon leur origine, ont parfois tendance à donner des motifs différents à l'implantation du PELO et que ces motifs traduisent sans doute les préoccupations qui leur sont propres : l'intégration des membres des communautés culturelles, chez les intervenants québécois de souche; la préservation de leur identité culturelle, chez les intervenants d'origine immigrante.

Les intervenants, ayant abordé le thème de la reproduction de l'ethnicité, l'ont fait sous deux angles. Certains ont parlé de l'appartenance ethnique, d'autres de conservation de la langue. Voici les propos des intervenants ayant évoqué l'appartenance ethnique :

"Un des motifs, c'est une façon pour eux (enfants allophones) de ne pas se perdre, de pouvoir continuer à parler de leur monde, de leur pays". (Titulaire)

"Il y a certainement un motif d'appartenance à leur groupe. Ils se sentent en pays de connaissance". (Titulaire)

"(L'un des motifs), c'est de montrer aux enfants d'être fiers de leur origine". (Enseignant du PELO)

On voit donc que lorsque des titulaires parlent de reproduction de l'ethnicité, ils le font surtout en termes de sentiment d'appartenance à un groupe ethnique. L'enseignant du PELO qui aborde la question en termes semblables va plus loin et parle de fierté d'appartenir à une autre culture.

D'autres enseignants du PELO ainsi que l'un des titulaires, ayant aussi parlé d'appartenance ethnique, mettent l'accent sur la conservation de la langue d'origine :

"En allant au PELO, ils peuvent lire et écrire leur langue. Ils font bien". (Titulaire)

" De toute façon, les enfants doivent garder leur langue maternelle pour communiquer avec leur milieu et leurs parents qui souvent ne parlent ni anglais ni français". (Enseignant du PELO)

"Un autre (motif), c'est que les enfants ne perdent pas leur langue d'origine". (Enseignant du PELO)

"À mon avis, c'est pour s'assurer que les enseignants soient bien qualifiés. Si les professeurs ne sont pas bons, les enfants vont haïr leur langue. (Cela explique) le souci du gouvernement de voir lui-même à l'embauche des profs". (Enseignant du PELO)

On a vu que ce sont surtout des enseignants du PELO qui voient comme motif à l'implantation de ce programme un désir de contribuer à la reproduction de l'ethnicité. On constate ici que l'aspect le plus fréquemment évoqué par ces enseignants est la conservation de la langue.

Avant de clore cette partie, nous nous devons de faire état de certaines critiques qui semblent fréquentes dans le milieu scolaire et dont cinq intervenants (un directeur, trois titulaires, un enseignant du PELO) nous ont parlé. Ces critiques peuvent se résumer ainsi : la société québécoise se montre trop généreuse envers les immigrants et les personnes d'origine immigrante. Voici quelques exemples des propos que nous avons recueillis à cet égard :

"Des titulaires disent que s'ils s'installaient dans un autre pays, ils n'auraient pas un service comme celui-là". (Directeur)

"Je me demande comment la société québécoise va réagir face au fait que les immigrants conservent leur langue, que le gouvernement investisse dans ce programme (PELO) au lieu d'améliorer l'enseignement de la langue française ?" (Enseignant du PELO)

"Si un jour je vais en Allemagne, ils ne vont pas me créer un monde québécois!" (Titulaire)

"Pour eux (les membres des communautés culturelles), c'est parfait mais je me demande si j'irais jusqu'à subventionner les cours du PELO. Je leur prêterais les locaux. Cela devrait être subventionné au moins en partie par les communautés culturelles. C'est nos taxes et les leurs aussi. Il (le PELO) devrait être considéré comme un cours privé, éligible aux subventions des écoles privées. Cela ne devrait pas être subventionné à 100%". (Titulaire)

"En gros, au Québec, avec le PELO, on a fait un gros effort. Maintenant que les allophones sont obligés d'aller à l'école française, on devrait peut-être freiner. Dans notre milieu, on a des problèmes avec notre propre langue. Je nous trouve bien généreux. Je me demande si ça se passe toujours de même dans d'autres pays". (Titulaire)

Les commentaires de ces personnes font ressortir le fait que, face à des programmes comme celui du PELO, il y a un choix de société. C'est ce choix qui est questionné. Ce que ces intervenants se demandent c'est si la société québécoise doit investir dans la reproduction d'autres cultures et d'autres langues que celles qui sont les siennes traditionnellement et, si oui, dans quelle mesure elle doit investir. Il est à noter que ces intervenants prétendent que la reproduction de la culture et de la langue, traditionnelles au Québec, relève de la sphère publique alors que la reproduction des cultures et langues des communautés culturelles doit être reléguée à la sphère privée.

Remarquons que les intervenants dont il est ici question sont surtout des titulaires. Ce sont donc des intervenants de ce statut qui questionnent le choix de société sous-tendant le PELO. Leurs critiques à cet égard ne sont peut-être pas étrangères au fait que, lorsque nous avons demandé aux intervenants rencontrés si l'apprentissage de la langue maternelle facilitait l'apprentissage du français, ce sont des titulaires qui se sont montrés les plus hésitants à répondre affirmativement. En effet, comme des titulaires croient que l'enseignement des langues des communautés culturelles devraient relever de la sphère privée et non de l'école publique, il est logique de penser que ces personnes hésiteront à reconnaître que l'école publique puisse retirer un avantage quel-

conque de cet enseignement. Ainsi, on peut penser que des titulaires nous ont affirmé ne pouvoir établir de lien entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui du français soit parce que, en fonction de leur expérience, ils se considèrent inaptes à se prononcer, soit parce qu'ils refusent de cautionner un programme face auquel ils ont des réticences.

Ceci complète l'analyse des perceptions des intervenants quant aux motifs qui sont à l'origine du PELO. Aux motifs d'ordre pédagogique, les intervenants ajoutent donc des motifs politiques. L'intégration des allophones est le motif le plus fréquemment cité par les intervenants d'origine québécoise; la reproduction des caractéristiques ethniques des communautés culturelles représente un autre motif, cité surtout par des intervenants d'origine non québécoise. Par ailleurs, ce sont des enseignants du PELO et des titulaires qui avancent que le PELO est une mesure tactique visant à rendre attrayante l'école (publique française) et à en assurer la fréquentation. Enfin, des titulaires surtout s'interrogent sur le PELO en termes de choix de société.

On peut considérer que, jusqu'à maintenant, les questions que nous avons touchées sont d'une certaine façon plutôt théoriques. En effet, nous avons parlé des perceptions des intervenants quant à l'impact de l'immigration sur la société et l'école québécoise et quant aux motifs à l'origine du PELO. Nous allons maintenant aborder la question plus concrète du statut de l'enseignant du PELO dans l'école.

3. Le statut de l'enseignant du PELO dans l'école

Avec l'implantation du PELO dans l'école publique, un nouveau type d'intervenant apparaît en milieu scolaire : l'enseignant du PELO. On peut alors se demander comment ces intervenants s'intégreront à l'école. Pour déterminer cela, nous avons posé diverses questions, d'une part, aux directeurs d'école et aux titulaires concernant leur contacts avec les enseignants du PELO et, d'autre part, à ces derniers quant à leurs contacts avec les titulaires. Les perceptions des intervenants à cet égard seront d'abord l'objet de l'analyse qui suit. À travers ces perceptions, un thème se dégage : la fonction d'agent de milieu. Ce thème a acquis beaucoup d'importance lors de la réalisation des entrevues, une importance que nous n'avions pas soupçonnée au point de départ. La fonction d'agent de milieu s'est imposée alors à nous et elle fera l'objet de l'analyse subséquente. Enfin, nous terminerons cette partie de l'étude en traitant de la question de l'encadrement et de la formation des enseignants du PELO.

3.1 Les contacts avec les enseignants du PELO

Dans cette partie, nous allons distinguer, d'une part, les relations entre directeurs et enseignants du PELO et, d'autre part, les relations entre ces derniers et les titulaires. Les trois directeurs que nous avons rencontrés nous ont dit avoir des contacts fréquents avec les enseignants du PELO. Les directeurs de la C.E.C.M. sont très satisfaits de ces contacts. Ils ont également manifesté beaucoup d'estime à l'égard des enseignants du PELO.

> *"J'aime beaucoup ces personnes. Elles sont dévouées pour leur ethnie et donnent du temps aux autres profs, aux élèves, aux parents".*
>
> *"Je me sens privilégié d'avoir cette personne (l'enseignant du PELO) ici".*

La seule réserve émise par l'un de ces directeurs concerne l'embauche d'enseignants du PELO ne parlant pas français. L'embauche de ce type de personne crée, selon cet intervenant, non seulement des problèmes de communication mais aussi des difficultés d'acceptation de la part des enseignants réguliers.

Notons que le directeur d'école du C.E.P.G.M. que nous avons rencontré a eu, lui aussi, des contacts fréquents avec l'enseignant du PELO. Il ne se montre pas insatisfait de ces contacts mais il l'est quant à la qualité professionnelle de l'enseignant engagé. À la C.E.P.G.M., c'est l'école qui engage l'enseignant du PELO. Il n'existe aucune structure de sélection des enseignants de langue d'origine ni, à venir jusqu'à maintenant, d'encadrement de ces enseignants. Si bien que, d'après le directeur rencontré, ces enseignants sont certes pleins de bonne volonté mais ils ne sont pas tous qualifiés pour enseigner. Cela explique en grande partie les réserves exprimées par le directeur d'école de la C.E.P.G.M. Dans cette commission scolaire, la situation est donc très différente de ce qui se passe à la C.E.C.M. où les enseignants du PELO sont engagés par la commission scolaire et sont tous aptes à enseigner.

Par ailleurs, en ce qui concerne les contacts entre les titulaires et les enseignants du PELO, il ressort que la totalité des titulaires et la presque totalité des enseignants du PELO (six sur sept) sont satisfaits de ces contacts. Il est à remarquer que l'enseignant du PELO qui se dit insatisfait de ces contacts est également celui qui considère qu'il entre trop rarement en relation avec les titulaires. Tous les autres enseignants du PELO disent qu'ils ont de fréquents contacts avec les titulaires et que ces contacts

sont satisfaisants. Il y a donc un lien entre la satisfaction éprouvée par les enseignants du PELO à l'égard de leurs contacts avec les titulaires et la fréquence de ces contacts.

Il n'en va pas de même du côté des titulaires. En effet, trois de ces derniers disent avoir de rares contacts avec les enseignants du PELO et un quatrième affirme n'avoir pas plus de contacts avec ces enseignants qu'avec les autres membres du personnel de son école. Or, on l'a vu, tous les titulaires se disent satisfaits de leurs relations avec les enseignants du PELO. Pour les titulaires, il n'y a donc pas de lien entre la fréquence de leurs contacts avec les enseignants du PELO et la satisfaction éprouvée à l'égard de ces contacts. À ce niveau, l'attitude des titulaires est donc différente de celle des enseignants du PELO.

À la question concernant les moyens d'améliorer ces rapports, tous les enseignants du PELO et trois titulaires ont fait des propositions ou ont expliqué comment concrètement ces relations pourraient être améliorées ou l'avaient été. Essentiellement ces propos sont de deux types : les uns mettent l'accent sur les moyens mis à la disposition des enseignants du PELO pour s'intégrer aux équipes-écoles, les autres mettent le focus sur les habiletés personnelles de ces enseignants.

L'un des moyens qui a le plus aidé des enseignants du PELO a être acceptés par des titulaires est le rôle qui leur a été dévolu en tant qu'agent de milieu. Nous reparlerons plus loin de ce rôle et de son impact.

D'autre part, il semble que l'attitude de la direction de l'école soit très importante dans le processus d'acceptation des enseignants du PELO par les professeurs réguliers. En effet, l'un des moyens le plus souvent proposé par des titulaires et des enseignants du PELO consiste à inviter ces derniers aux réunions pédagogiques. Une titulaire raconte :

> *"Nos contacts ont été améliorés par les échanges qu'a créés la direction. Les enseignants du PELO ont eu la chance d'expliquer, dans une réunion, au début de l'année, ce qu'ils faisaient dans leurs cours. Les gens deviennent plus souples. On s'est rendu compte que, par des échanges, on pouvait pousser plus loin".*

Un autre titulaire suggère d'ailleurs de trouver le budget pour rémunérer les enseignants du PELO lorsqu'ils participent aux réunions pédagogiques.

Cinq enseignants du PELO ont également souligné l'importance de l'attitude de la direction à leur égard quant au fait que l'équipe-école les accepte. Par exemple, certains d'entre eux nous ont dit :

> *"Si la direction accepte de faire une place aux enseignants du PELO, ça va bien".*
>
> *"Quand on est invité à participer aux réunions, ça aide beaucoup".*
>
> *"J'ai beaucoup de contacts avec les titulaires parce qu'ils ont été éduqués par la direction".*

Certains intervenants ont rapporté que l'une des difficultés de l'intégration des enseignants du PELO tient aux horaires : lorsque le PELO n'est pas intégré à la grille-horaire, les enseignants du PELO enseignent alors que les titulaires sont libres et vice-versa. Ces horaires inversés font que les deux groupes d'enseignants se croisent sans entrer vraiment en contact, cela rend difficile l'intégration des enseignants du PELO à l'équipe-école. De plus, le fait que ces enseignants travaillent parfois dans deux écoles différentes font qu'ils sont moins présents dans chacun des établissements. Cela rend encore plus complexe leur intégration au personnel enseignant. Il faudrait donc, d'après certains intervenants, donner aux enseignants du PELO des moyens pour être plus visibles dans l'école. À ce propos, un enseignant du PELO nous a raconté son expérience :

> *"La directrice m'a dit d'être plus visible. Je suis un peu gêné en groupe. Je devais dîner et prendre mes collations à la salle des profs. Je l'ai fait. Cela a donné des résultats. Maintenant, avec les profs, on parle de tout: des enfants, des vacances, de ma langue maternelle..."*

Ainsi, d'après des titulaires et des enseignants du PELO, la direction a un rôle important à jouer dans l'acceptation, par l'équipe-école, des enseignants du PELO.

Par ailleurs, six enseignants du PELO ont fait valoir que leurs habiletés personnelles comptaient également pour beaucoup dans le fait de se sentir acceptés ou non. Les enseignants se disaient responsables de la qualité de leurs rapports avec les titulaires :

> *" Je n'ai aucun problème avec qui que ce soit. Le problème, c'est souvent la personne. Si on veut se comprendre, il faut se parler gentiment, clairement. Il faut être souple".*
>
> *"Ça dépend de la personne. Il faut aller vers les autres. Leur montrer que je suis une professionnelle".*

Par contre, trois autres enseignants du PELO ont souligné, qu'au début, leurs relations étaient très difficiles. Le problème le plus fréquemment évoqué par ces enseignants, c'est qu'on ne les saluait pas lorsqu'on les croisait dans l'école. Les propos de l'un des enseignants du PELO résument assez bien la situation telle que vécue par ces personnes :

> *"La première année, j'ai pleuré beaucoup. Dans mon pays (lorsqu'il enseignait), j'étais habitué à être salué. Ici, les gens étaient froids. Ils ne me saluaient pas. En ce moment, je me sens bien parce que je parle avec les profs".*

D'après la plupart des enseignants du PELO, c'est en eux qu'ils ont trouvé des moyens pour corriger une situation qu'ils trouvaient pénible à vivre. Face à ce problème de n'être pas salué par les autres enseignants, un enseignant du PELO nous a dit qu'il a continué de saluer malgré tout et qu'aujourd'hui, ce sont les autres qui lui disent bonjour. Un autre enseignant du PELO a classifié son monde :

> *" - ceux qui acceptent le bonjour;*
> *- ceux qui ne l'acceptent pas;*
> *- ceux qui... ça dépend du temps : des fois oui, des fois non".*

On voit donc que les enseignants du PELO ont développé des stratégies personnelles pour faire face à la situation. Certains demanderont de l'aide à des titulaires qui se montreront "gentils" et "contents" de les aider. D'autres vont s'impliquer, par exemple dans le conseil d'école, et vont d'abord écouter pour apprendre, selon leurs dires.

Ainsi, six des sept enseignants du PELO que nous avons rencontrés affirment se sentir intégrés à l'école et avoir activement participé à cette intégration. Soulignons cependant que, selon deux de ces intervenants, ce ne sont pas tous les titulaires qui acceptent les enseignants du PELO. Quant au septième enseignant du PELO, les problèmes qu'il rencontre paraissent très difficiles à vivre. Selon cet intervenant les titulaires qui enseignent depuis plusieurs années à son école refusent le plus souvent de lui adresser la parole.

Il nous semble important de tenir compte de ces notes discordantes. En effet, s'il est possible que les enseignants du PELO se sentent et soient intégrés à l'école (comme en ont d'ailleurs témoigné plusieurs enseignants du PELO), il arrive encore que le milieu accepte mal la présence de ces enseignants. Autrement dit, en ce qui a trait à leur intégration à l'école, la situation des enseignants du PELO semble s'être améliorée.

Cependant, il y aurait encore place pour l'amélioration. Cette amélioration, d'après les intervenants, peut venir des enseignants du PELO eux-mêmes car certains ont fait état de leurs stratégies à cet égard; elle pourrait également venir des moyens mis à la disposition des enseignants du PELO par la direction de l'école.

3.2 Impact des contacts avec les enseignants du PELO

Qu'ils soient rares ou fréquents, nous nous demandions si, pour les directeurs et les titulaires, leurs contacts avec des enseignants du PELO avaient modifié leur perception des enfants allophones et leur pratique professionnelle. En ce qui a trait à leur perception des enfants de communautés culturelles, deux des directeurs et six des titulaires ont affirmé que cette perception avait été modifiée au contact des enseignants du PELO.

Cependant, cette modification ne concerne pas toujours les enfants. En effet, seulement un directeur et trois titulaires ont fait valoir que les contacts avec les enseignants du PELO leur avaient permis de mieux connaître et mieux comprendre les enfants allophones. En fait, selon deux directeurs et quatre titulaires, ce sont plutôt les réactions des parents qu'ils comprennent mieux grâce à leur contacts avec les enseignants du PELO. Ainsi un titulaire raconte :

> *"S'il y a une sortie ou une activité pour ma classe et que j'ai un "non" de la part des parents, je ne comprends pas leur réaction. Je jase avec (l'enseignant du PELO) de leur mentalité, de cette famille et ça m'éclaire".*

Un directeur dira :

> *"Cela m'a aidé à comprendre le comportement de la famille".*

Concrètement, les échanges peuvent se faire de façon formelle lorsqu'un directeur ou un titulaire rencontre un problème avec des parents. Cependant, même des échanges plus informels sont perçus par certains titulaires comme instructifs :

> *"Quand le professeur du PELO raconte comment on vit dans son pays, on prend conscience de leurs attentes face à l'école et on comprend mieux les valeurs que les parents attribuent à l'école. Cela nous permet de nous ajuster".*

Ainsi, selon ces intervenant·s, leur perception de leurs élèves allophones a parfois été influencée par leurs contacts avec les enseignants du PELO. Par contre, c'est surtout leur perception des parents de ces élèves qui a été le plus souvent modifiée par leurs contacts avec les enseignants du PELO.

L'un des titulaires dit a ce propos :

> *"Quand j'ai vingt (enfants d'une même communauté culturelle) dans ma classe, je n'ai pas besoin du prof de PELO pour avoir des contacts avec ces enfants et savoir comment ils sont. Mais il m'aide à mieux comprendre les réactions des parents".*

Les titulaires d'ailleurs diront fréquemment : *"Ce sont des enfants"*. L'impression que se dégage de cette petite phrase est bien plus lourde de sens que ces quelques mots ne le laissent entendre. En fait, à plusieurs reprises, l'attachement des titulaires à "leurs" enfants, quelle que soit l'origine ethnique de ces enfants, était presque palpable en entrevue. Ayant adopté ces enfants comme étant "les leurs", plusieurs titulaires ont le sentiment de bien les connaître et les comprendre. Cela, sans avoir recours à l'enseignant du PELO. Là où cet enseignant leur semble plus utile, c'est dans leurs relations avec les parents qui leur restent étrangers contrairement aux enfants que les titulaires côtoient quotidiennement.

On retrouve d'ailleurs cette idée que c'est leur contact avec des enfants allophones plutôt qu'avec des enseignants du PELO qui a modifié le comportement des titulaires lorsqu'on aborde la question des méthodes pédagogiques. Cinq titulaires disent en effet avoir adapté leur façon d'enseigner à la modification de la composition ethnique de leur classe. D'après eux, c'est au contact des enfants qu'ils ont réagi et non à l'influence d'un enseignant du PELO. Un seul titulaire affirme que ses contacts avec un enseignant du PELO l'ont amené à modifier certaines pratiques pédagogiques.

Bref, dans l'ensemble, face aux enfants, des directeurs et des titulaires affirment que leurs contacts avec des enseignants du PELO ont modifié leur perception. Mais le plus souvent, ces intervenants disent que c'est leur perception des parents qui bénéficie de ces contacts car leur adaptation aux enfants s'est réalisée au contact des enfants eux-mêmes. On voit ici que c'est en tant que trait d'union entre l'école et les parents que le rôle de l'enseignant du PELO prend de l'importance pour le milieu scolaire. Cela nous amène à traiter de la fonction d'agent de milieu qui constitue la formalisation de ce rôle.

3.3 Le rôle d'agent de milieu

D'après les informations que nous avons recueillies, la fonction d'agent de milieu est apparue il y a quelques années à la C.E.C.M., plus précisément à l'école Saint-Pascal-Baylon. Tous les enseignants du PELO que nous avons rencontrés ainsi que les deux directeurs d'école de la C.E.C.M. et trois titulaires de classe nous ont parlé de ce rôle de l'enseignant du PELO. D'après les renseignements que nous avons recueillis, il semblerait que cette fonction est apparue à cause, d'une part, des besoins du milieu et, d'autre part, de la disponibilité des enseignants du PELO.

La direction et le personnel enseignant de l'école Saint-Pascal-Baylon, dont la clientèle scolaire est multi-ethnique, éprouvaient des difficultés à entrer en contact avec les parents de leurs élèves. Par contre, étant donné que l'enseignement du PELO n'est pas intégré à l'horaire dans cette école, l'un de ces enseignants, libre en dehors de ses heures de cours, demeurait sur place et était en mesure d'aider le personnel de l'école à entrer en contact avec les parents, en servant d'interprète, de traducteur, d'agent de liaison entre l'école et les parents. Il semblerait que cette pratique se soit étendue à d'autres enseignants et écoles. Au début, ce travail était bénévole. Il y a quelques années, on décida de rémunérer cette fonction d'agent de milieu.

On l'a vu, en tant qu'agent de milieu, les enseignants du PELO servent d'interprètes lorsque le directeur d'une école ou un titulaire de classe rencontre les parents d'un enfant allophone, quand ces parents ne parlent pas ou parlent peu le français. Il arrive également aux agents de milieu de traduire les messages écrits que l'école fait parvenir aux parents. En tant qu'agents de milieu, les enseignants du PELO établissent la liaison entre les parents et l'école. Par exemple lorsqu'un enfant a des problèmes de comportement ou d'apprentissage, titulaire et directeur peuvent avoir recours à l'agent de milieu qui, étant donné qu'il connaît les parents, peut parfois leur expliquer ce qui se passe. Dans d'autres occasions, l'agent de milieu téléphonera aux parents pour leur expliquer les attentes de l'école et les convaincre de se plier à ces attentes.

Les impacts de ce travail d'agent de milieu sont de trois ordres d'après les intervenants : il favorise la compréhension mutuelle, contribue à rapprocher les parents de l'école et aide à l'intégration des enseignants du PELO.

Deux directeurs, deux titulaires et trois enseignants du PELO ont souligné le fait que le travail des agents de milieu favorisait une meilleure compréhension mutuelle. Ainsi l'un des directeurs nous a expliqué que :

"Il (enseignant du PELO) nous explique sa culture. Il nous amène à utiliser la bonne façon de parler à ces gens en tenant compte de leur culture... Comme on connaît mieux la communauté culturelle, on a des initiatives mieux adaptées. La communauté culturelle... peut s'intégrer plus facilement".

Un titulaire dira de son côté :

"Lors d'une activité, si j'ai un "non" (de la part des parents) c'est avec l'enseignant du PELO que j'en parle".

Voici d'ailleurs comment l'un des enseignants du PELO nous décrit ce travail qui permet au personnel de l'école et aux parents de mieux se comprendre :

"L'enseignant du PELO est engagé pour faire le pont avec les parents. C'est nécessaire et très efficace. Car le professeur du PELO connaît l'élève et certains professeurs. Il transmet cette connaissance aux parents. Il transmet (aussi) sa connaissance du milieu (ethnique) à l'école".

Ainsi, en aidant le personnel de l'école à mieux connaître les caractéristiques de sa communauté culturelle et en amenant les parents à mieux connaître l'école québécoise et ses attentes, l'agent de milieu leur permet, selon les intervenants, de se comprendre mutuellement.

Un autre impact du travail de l'agent du milieu, c'est d'amener les parents à se rapprocher de l'école. Remarquons d'abord que ce processus se fonde sur la confiance qu'ont les parents dans les enseignants du PELO. Un directeur, un titulaire et quatre enseignants du PELO ont signalé cette confiance :

"Les parents ont le numéro de téléphone des agentes de milieu. Elles sont les confidentes des parents". (Directeur)

"Les parents sont plus à l'aise parce qu'ils connaissent (les enseignants) du PELO. Les profs du PELO connaissent leurs enfants". (Titulaire)

"Les parents sont fiers de nous parce qu'on s'identifie à cause de la langue. Les parents se confient plus à nous qu'à un travailleur social ou un psychologue". (Enseignant du PELO)

"Et puisqu'ils (parents) ont confiance en nous, on peut les convaincre, leur expliquer". (Enseignant du PELO)

"Je n'ai pas d'autorité. Les parents ne me voient pas comme une menace". (Enseignant du PELO)

Cette relation de confiance, entre eux et les parents, permet aux enseignants du PELO "d'éduquer" les parents. Ce travail d'éducation des parents, ce sont des enseignants du PELO qui en ont fait état. Des enseignants du PELO, venant de pays où

sévissent des dictatures, ont fait remarquer que les parents de leur communauté culturelle sont portés à cacher la vérité aux représentants de l'autorité, en l'occurrence le personnel de l'école publique québécoise. Mis en confiance par leur contact avec l'enseignant du PELO, ils diront la vérité si bien que les solutions trouvées aux problèmes rencontrés seront plus à même de leur donner confiance en l'école.

Dans d'autres civilisations, les parents ne se mêlent pas de ce qui se passe à l'école. Plusieurs enseignants du PELO signalent que leur rôle, en tant qu'agents de milieu, est d'amener les parents à s'impliquer. Ainsi certains d'entre eux expliquent :

> *"Les nouveaux arrivants ne connaissent pas les lois d'ici, comment ça se joue. Ils ont des droits à l'école, ils ne les connaissent pas. Je leur fais connaître leurs droits, leurs devoirs, leur attentes et ce que l'école attend d'eux. Ils sont habitués d'accepter tout ce qui vient de l'école. Ici, ils ont le droit de négocier une décision prise au sujet de leur enfant".*
>
> *"Notre travail, c'est de rapprocher les parents de l'école, de leur faire connaître les services de l'école".*

Enfin, le dernier impact du travail d'agent de milieu, évoqué par des intervenants, deux titulaires et trois enseignants du PELO, concerne l'intégration des enseignants du PELO dans l'école. *"Ils sont devenus des agents de milieu et ils se sentent peut-être plus dans l'école. Maintenant, les profs du PELO ont leur place"* dira un titulaire. Des enseignants du PELO affirment qu'ils entrent plus souvent en contact avec des titulaires depuis qu'ils sont agents de milieu. En fait, la fonction d'agent de milieu, étant donné qu'elle comble un besoin de certains dirigeants et enseignants du milieu scolaire, semble avoir permis une meilleure intégration à l'école des enseignants du PELO.

Remarquons cependant que, quatre des sept titulaires que nous avons rencontrés n'ont pas signalé le travail d'agent de milieu effectué par les enseignants du PELO. Il ne faudrait donc pas conclure à une acceptation des enseignants du PELO, en tant qu'agents de milieu, par l'ensemble des titulaires. Remarquons également que ce n'est pas en tant qu'enseignants que les enseignants du PELO sont le plus facilement intégrés à l'école. Cela indique peut-être qu'en tant que représentants d'un programme d'enseignement controversé, les enseignants du PELO ne jouissent que d'une intégration précaire. Dans ce contexte, ce ne serait qu'en tant qu'agents de liaison, entre l'école et les parents, que leur présence serait appréciée par les autres intervenants.

3.4 Les conditions de travail des enseignants du PELO

Quand nous les avons questionnés au sujet de leurs conditions de travail, les enseignants du PELO ont abordé trois thèmes. Ils ont d'abord parlé de leur formation et de l'encadrement de leur enseignement. Ensuite, ils ont traité des problèmes liés au matériel didactique. Plusieurs ont également fait allusion à la question du local qui leur sert de classe. Notons que l'horaire non intégré à la grille des cours a aussi été plusieurs fois mentionné. Cependant, comme nous traiterons plus loin de cette dernière question, nous ne l'aborderons pas maintenant.

Au chapitre de la formation de base des enseignants du PELO, ceux-ci nous disent l'avoir acquise dans leur pays d'origine. Parmi ces enseignants, tous employés par la C.E.C.M., certains ont une formation universitaire parfois de deuxième et même troisième cycles, les autres ont l'équivalent de l'ancien Brevet A de l'école normale québécoise. On voit donc qu'à la C.E.C.M., les enseignants du PELO sont qualifiés pour enseigner même si leurs diplômes ne sont pas reconnus officiellement. D'ailleurs, la majorité des enseignants du PELO que nous avons rencontrés poursuivent actuellement des études à l'université.

Presque tous les enseignants du PELO, six sur sept, nous ont signalé que la C.E.C.M organise, chaque année, des ateliers et des sessions de formation à leur intention. Plusieurs ont signalé qu'ils étaient très satisfaits de ces cours et ont fait l'éloge du travail effectué par la responsable du PELO à la C.E.C.M. En ce qui concerne l'encadrement que leur donne la C.E.C.M., ils n'ont le plus souvent que des commentaires positifs à émettre.

La question du matériel didactique est plus problématique. Tous les enseignants du PELO ont signalé ce problème. Voici comment certains l'exposent :

> *"Le matériel didactique, c'est un problème parce que ma langue est différente des langues occidentales. On ne peut traduire directement. Je fais moi-même mon matériel. J'adapte le matériel. Je fais les recherches".*
>
> *"Nous avons fait, nous les enseignants, les livres, guidés par la conseillère pédagogique".*
>
> *"Jusqu'à maintenant, j'ai fait quatre manuels scolaires... Il n'y a pas assez de matériel adapté au Québec".*
>
> *"Le matériel didactique des autres pays ne convient pas. Notre matériel est fait d'après les besoins des (enfants allophones) montréalais".*

"Les premières années, j'ai pris contact avec les ambassades pour avoir des livres... En ce moment, nous faisons le matériel parce qu'il faut adapter le matériel à la communauté d'ici".

Il est apparu, lors des rencontres avec ces intervenants, que les enseignants du PELO s'échangent du matériel didactique. Les problèmes qu'ils rencontrent sont donc de deux ordres : d'une part, il leur faut adapter le matériel didactique des pays étrangers à la réalité québécoise, plus spécifiquement montréalaise; d'autre part, lorsqu'un tel matériel est conçu dans une langue, il faut ensuite qu'il soit traduit et adapté dans d'autres langues. Des enseignants du PELO ont affirmé qu'ils aimaient beaucoup leur travail mais ils en ont aussi souligné la complexité : ils enseignent, ils sont agents de milieu et ils conçoivent de plus une grande partie de leur matériel didactique.

Outre la conception du matériel didactique, un autre aspect de leurs conditions de travail que les enseignants du PELO trouvent problématique, c'est la question du local. Six enseignants du PELO ont souligné cet aspect. Ce qui fait le plus problème à ce niveau, d'après ces intervenants, c'est que parfois ils ne peuvent même pas utiliser les tableaux. En d'autres occasions, des titulaires se plaignent parce que des objets appartenant à leurs élèves disparaissent. Enfin, dans certaines écoles, il semble que les enseignants du PELO ne disposent même pas d'un casier pour ranger leurs choses. Il faut remarquer qu'un directeur et un titulaire ont également fait état, lors de l'entrevue, des problèmes posés par le partage des locaux. Ce problème n'est donc pas encore résolu et il n'est sans doute pas facile à résoudre, puisqu'à l'élémentaire, les locaux de classe sont traditionnellement assignés à un groupe d'élèves et à un professeur. En théorie, ces locaux appartiennent à tous, en pratique il est courant de considérer que tel local de classe "est" celui d'Untel ou d'Unetelle.

Pour mieux cerner ce que pensent les enseignants du PELO de leurs conditions de travail nous les avons invités à comparer l'enseignement donné dans le cadre du PELO à celui qui est dispensé dans les communautés culturelles.

Quatre des enseignants du PELO nous ont dit être en mesure de comparer ce qui se fait dans leur communauté culturelle et au PELO. Ce qui ressort de leur propos c'est que tant les méthodes d'enseignement que les valeurs transmises, dans le cadre des cours dispensés par les communautés culturelles, ne sont pas adaptées aux enfants allophones du Québec. Ils diront par exemple :

"Dans ma communauté culturelle, c'est le Moyen-Âge. Les immigrants sont venus il y a dix ou vingt ans et continuent d'enseigner comme il y a dix ou vingt ans".

"Dans ma communauté culturelle, il n'y a ni programme, ni méthode. Ils n'ont pas de matériel, pas de guide pédagogique. Il se peut que l'enseignant enseigne comme on lui a enseigné à lui-même, il y a trente ans. Il y a beaucoup de mémorisation, de répétition. Alors que nous, on est toujours en perfectionnement et on suit les mêmes méthodes que les professeurs réguliers".

"Ici (au PELO) on donne les leçons comme aux cours réguliers".

"Dans ma communauté culturelle, l'enseignement se donne par l'intermédiaire des religions. Cet enseignement est marqué par ce cadre religieux. À la C.E.C.M., l'enseignement est laïc et répond à tous les enfants quelle que soit leur religion".

"Au PELO, c'est plus souple, on essaie de faire la différence entre ce qu'on pense et comment on agit ici et dans notre pays d'origine. Tandis que dans ma communauté culturelle, on essaie de transmettre ce qui se fait dans mon pays d'origine. Il y a peu d'adaptation".

Ainsi, selon les enseignants du PELO, il y a d'importantes différences entre l'enseignement donné par les communautés culturelles et celui dispensé dans le cadre du PELO. Aux cours du PELO, les méthodes pédagogiques et les valeurs transmises sont adaptées à la réalité québécoise, ce qui n'est pas le cas des cours donnés par les communautés culturelles.

Ceci complète l'analyse du statut de l'enseignant du PELO dans l'école québécoise. À ce propos, nous avons parlé des contacts entre les enseignants du PELO et le personnel enseignant et dirigeant de l'école en tentant de voir quel est, selon eux, l'impact de ces contacts sur leur pratique. Nous avons également précisé en quoi consiste la fonction d'agent de milieu et tenté de déterminer comment sont perçus les effets de cette nouvelle fonction sur l'école. Enfin, les conditions de travail telles que vécues par les enseignants du PELO ont fait l'objet de la dernière partie de notre analyse.

On a donc vu, jusqu'à maintenant, les perceptions des intervenants, d'abord en ce qui a trait à la modification de la composition ethnique de la société québécoise, ensuite par rapport aux motifs à l'origine du PELO et enfin, au niveau du statut de l'enseignant du PELO dans l'école. Pour compléter ce chapitre portant sur

l'analyse des données recueillies, nous traiterons maintenant de la question de l'éducation interculturelle.

4. L'éducation interculturelle

Dans un premier temps, nous verrons à ce propos comment les intervenants définissent l'éducation interculturelle et comment ils voient cette notion se manifester concrètement dans leur école. Par la suite, nous aborderons des éléments précis nous permettant de voir jusqu'à quel point les intervenants sont prêts à modifier le vécu quotidien de l'école pour laisser un espace propice à la réalisation d'une éducation interculturelle. Il sera alors question de l'intégration ou de la non intégration des cours du PELO à l'horaire, de l'accessibilité de ces cours à tous les enfants de l'école et enfin de l'introduction éventuelle de l'enseignement des langues vivantes, autres que le français et l'anglais, au secondaire.

4.1 La définition de l'interculturel

À la question demandant aux intervenants de parler de l'éducation interculturelle, les réponses obtenues peuvent être regroupées selon trois axes principaux : certains propos traiteront de ce qu'est l'éducation interculturelle, d'autres, de la façon de mettre en pratique cette notion et d'autres, enfin, de l'objectif qu'elle vise. Qu'est-ce ? Comment ? Pourquoi ? Voilà donc les trois voies empruntées, par les informateurs, en répondant à notre question. Remarquons immédiatement qu'un même informateur peut avoir utilisé plus d'une voie dans sa réponse.

Dix des intervenants, deux directeurs, cinq titulaires et trois enseignants du PELO, ont défini ce qu'est, à leurs yeux, l'éducation interculturelle. Dans ces propos, les termes qui reviennent le plus fréquemment sont ceux d'échange, de partage. Voici comment s'expriment alors certains intervenants :

> *"On a à partager, à échanger". (Directeur)*
>
> *"Partage, échange entre les cultures. On n'a pas le choix avec la clientèle qu'on a". (Titulaire)*
>
> *"C'est un échange des deux". (Titulaire)*
>
> *"Ça peut vouloir dire que chaque ethnie peut avoir une influence sur les autres et qu'on doit tenir compte de la pensée de gens qui viennent d'ailleurs". (Titulaire)*

"Les Québécois peuvent adopter les bons aspects de notre culture. Chaque personne peut choisir des choses". (Enseignant du PELO)

"Il y a du bon dans les deux cultures. On prend ce qui est bon dans chaque culture. Ça fait un échange". (Enseignant du PELO)

Remarquons que, dans ces citations, si les termes ("partage", "échange") sont identiques, il n'est pas certain que les intervenants parlent tous de la même chose. En fait, un seul intervenant d'origine québécoise nous a dit clairement, en entrevue, que la société québécoise devrait peut-être changer l'une de ses valeurs contre celle d'une communauté culturelle. Les autres intervenants québécois de souche, en parlant de partage et d'échange, ont probablement voulu dire "partage et échange" au niveau verbal. Non seulement, il n'est arrivé que très rarement que l'un de ces intervenants nous dise explicitement, comme l'ont fait certains des enseignants du PELO, que les Québécois de souche allaient "prendre des choses" des autres cultures mais, de plus, un directeur et deux titulaires ont plutôt insisté sur la centralité de la culture québécoise dans ces échanges. Par exemple, ces personnes diront :

"C'est un mélange de cultures tout en respectant ce que nous sommes. Il faut respecter l'autre et l'amener à accepter notre culture.". Directeur)

"C'est peut-être bon de voir comment les gens d'ailleurs agissent, nous influencent. Mais il ne faut pas toujours essayer de valoriser la partie étrangère. Faudrait essayer d'expliquer aux enfants comment ça se passe ici, ne pas toujours parler de comment ça se passe ailleurs". (Enseignant du PELO)

Il faut ici noter les termes : on "respecte", on "voit"; il n'est pas question "d'adopter". Il est possible donc que les termes d'échange et de partage n'aient pas toujours le même sens dans les propos des intervenants selon leur origine. Pour des enseignants du PELO, il s'agirait de troquer des valeurs, des coutumes ou des traditions alors que, pour les directeurs et titulaires, il ne s'agirait que d'échanger verbalement à propos de tout cela.

Parmi les treize intervenants, qui ont abordé la question sous l'angle du comment il est possible de mettre en pratique la notion d'interculturel, la majorité, soit deux directeurs, quatre titulaires et quatre enseignants du PELO, dira qu'il s'agit de mieux se connaître en vue de mieux se comprendre. Notons ici que cette meilleure connaissance se fonde, sans aucun doute, sur des échanges verbaux. Il s'agit de se parler pour se comprendre. Voici quelques-uns des propos recueillis à cet égard :

"L'éducation interculturelle permet aux enfants d'apprendre différentes façons de faire les choses, de connaître des mondes différents". (Directeur)

"L'interculturel c'est créer des échanges, avoir une meilleure connaissance des ethnies.". (Titulaire)

"Cela nous permet de comprendre chaque culture, de connaître les différences... C'est important de recevoir cette information-là". (Titulaire)

"C'est mieux comprendre, mieux connaître les autres". (Enseignant du PELO)

"Pour moi, ça veut dire connaître les autres, la culture des autres... Connaître pour mieux comprendre". (Enseignant du PELO)

Ces propos nous permettent de nuancer ce que nous avancions précédemment. En fait, la majorité des intervenants, y compris les enseignants du PELO, parlent le plus souvent d'échange et de partage d'ordre verbal lorsqu'ils emploient ces termes. Il n'en reste pas moins que d'autres intervenants, en l'occurrence surtout des enseignants du PELO, pensent plutôt à des échanges sous forme de troc. Il nous semble donc qu'il faudrait clarifier cette question : quand on parle d'échange et de partage interculturels, de quoi parle-t-on ? De dialogue, de troc ou des deux à la fois ?

On constate qu'il y a des axes majeurs qui se dégagent des propos des intervenants quand ils abordent la notion d'interculturel en disant ce que c'est ou comment on peut y arriver. Il est par contre beaucoup plus ardu de discerner des axes précis quand des intervenants traitent de ce sujet en se demandant : pourquoi l'interculturel ? Quel résultat en attendre ?

En analysant ces propos, on réalise que tous tournent autour d'un même enjeu : la gestion, par l'interculturel, des différences culturelles. Cependant, d'une part, cet enjeu souvent n'est pas explicite et, d'autre part, les directions que prennent les propos sont multiples.

Ainsi, des intervenants (un directeur et un titulaire) diront que la connaissance et la compréhension acquises par la pratique de l'interculturel leur permettent d'adapter leur pratique professionnelle :

"L'échange nous permettrait de nous ajuster, d'éviter les extrêmes dans la façon d'éduquer les enfants". (Directeur)

"Comprendre et connaître permet d'ajuster notre enseignement". (Titulaire)

D'autres intervenants, des enseignants du PELO, soulignent que l'interculturel vise à favoriser leur intégration. Ces intervenants opposeront alors l'assimilation à l'intégration :

> *"C'est l'assimilation ou l'interculturalisme".*
>
> *"L'intégration, c'est parler la langue, s'intégrer à la société avec notre propre identité... L'assimilation, il faut faire toutes les choses comme ici et oublier tout de là où nous venons".*

Il apparaît donc que, selon l'origine ethnique des intervenants, l'interculturel vise des résultats différents. Pour des Québécois de souche, il s'agit essentiellement d'adapter leur pratique professionnelle à la composition ethnique de l'école, pour des Québécois d'autres horizons, il s'agit de s'intégrer à notre société. On pourrait considérer ces deux positions comme l'avers et le revers d'une même médaille : adaptation des membres de la société d'accueil, intégration des nouveaux arrivants à cette société. Cependant, il ne faudrait pas négliger les limites de cette complémentarité telles que fixées par ces intervenants. Les Québécois de souche limitent leur adaptation à leur pratique professionnelle; les allophones entendent conserver leur identité culturelle.

D'autres propos mettront l'accent non plus sur l'adaptation ou l'intégration mais sur les difficultés rencontrées lors de rapports entre personnes d'origines différentes.

> *"Si on ne connaît pas les gens, on les blesse sans le savoir. Il faut donc connaître leur culture pour éviter cela". (Enseignant du PELO).*
>
> *"Entre adultes, ce n'est pas toujours facile. Il y a parfois des paroles malencontreuses". (Titulaire)*
>
> *"La moitié du conseil d'école est constitué de parents d'origine non québécoise. Il est très difficile pour des Québécois d'accepter les valeurs des autres ethnies... Ils se sentent envahis... Ils disent : «Ils ne viendront pas nous montrer comment vivre»". (Directeur)*

On voit que, pour ces intervenants, les différences culturelles sont en elles-mêmes sources de conflits. L'interculturel, pour ces intervenants, étant donné qu'il favorise la connaissance des autres et la compréhension de ce qu'ils sont, peut être une voie de solution de ces conflits.

À l'opposé de cette attitude, deux intervenants, tous deux enseignants du PELO, remettent en question l'idée même de différence culturelle. Ces intervenants feront remarquer que, dans chacun de leur groupe ethnique, il y a des différences entre

les gens selon leur région d'origine. Ils diront également qu'il faut *"accepter les différences comme des différences"* mais ce qu'il faudrait c'est de trouver le *"dénominateur commun"*, les ressemblances, parce que *"nous avons besoin que tout le monde se rejoigne"*. Pour ces intervenants, il y a donc des différences culturelles entre personnes de même origine et il existerait des ressemblances entre personnes de cultures différentes.

Adapter sa pratique professionnelle, s'intégrer sans perdre son identité, amortir les chocs lors de relations entre individus d'ethnies différentes, mettre le focus sur les ressemblances plutôt que sur les différences, voilà donc les multiples directions que prennent les propos des intervenants lorsqu'ils parlent des résultats escomptés de l'éducation interculturelle, une éducation interculturelle dont l'enjeu serait la gestion des différences culturelles.

À la suite de cette analyse de la définition de l'interculturel par les intervenants que nous avons rencontrés, il apparaît que deux aspects de l'interculturel gagneraient à être plus clairement définis. Il faudrait d'abord préciser de quel type sont l'échange et le partage interculturels. Il serait également de mise de préciser les résultats escomptés de l'interculturel et de se questionner sur la pertinence de toujours insister, quant à aux résultats escomptés, sur les différences ethniques plutôt que sur les ressemblances issues de notre commune humanité.

4.2 La pratique de l'interculturel en milieu scolaire

Nous avons vu la définition théorique de l'éducation interculturelle, telle qu'il est possible de la reconstituer à partir des propos des intervenants rencontrés. À la suite de cette question sur la définition qu'il donnerait de l'interculturel, nous avons demandé à chacun de ces intervenants de nous donner des exemples concrets d'activités relevant de l'éducation interculturelle auxquelles il a déjà participé dans son école.

Presque tous les intervenants ont alors mentionné la semaine interculturelle. C'est la C.E.C.M. qui a décrété qu'il y aurait ainsi une semaine, consacrée à l'interculturel, durant l'année scolaire. Dans les écoles, diverses activités sont alors organisées. Les activités les plus souvent citées par les intervenants consistent en démonstration de chants, de danses, de costumes; en ateliers portant sur les coutumes, les légendes, les fêtes, les sports de différents pays; en dégustation de mets de diverses

origines. Plus rarement, les parents seront invités à rencontrer les professeurs lors de "dîner-causerie" ou de "droit de parole" ou bien ces parents rencontreront les enfants dans leur classe. À la C.E.C.M., il semble que le moment fort de l'année, en ce qui concerne l'éducation interculturelle, soit la semaine interculturelle. Du côté de la C.E.P.G.M., l'équivalent ne semble pas exister.

À part la semaine interculturelle, les activités mentionnées par les intervenants sont certes nombreuses (nous en avons recensé onze) mais cependant il semble bien qu'elles ne soient que sporadiques et qu'elles dépendent en grande partie de la volonté et de l'initiative de la direction de l'école. Nous reviendrons sur ce point.

Auparavant, nous ferons état des autres activités dont les intervenants nous ont parlé. Les cours du PELO se terminent chaque année par des fêtes de clôture. Souvent, seuls les enfants inscrits à ces cours ainsi que leurs parents assistent à ces fêtes. Par contre, dans quelques écoles, il arrive parfois que le spectacle de fin d'année des cours du PELO soit présenté à l'ensemble de l'école. Ce fait nous a été signalé par cinq intervenants.

Chacune des autres activités ne nous a été signalée que par un seul intervenant. Dans une école, des classes d'accueil ont ainsi rencontré des classes régulières. Dans ce même établissement, des parents allophones sont venus suivre des cours de français à l'école et dîner sur place, ce qui leur a permis d'entrer en contact avec des titulaires de classe. Dans une autre école, l'enseignant du PELO a été invité à présenter le contenu de ses cours lors d'une réunion pédagogique et les titulaires ont suivi une journée de perfectionnement sur l'éducation interculturelle. Un titulaire nous a signalé que dans son école, un projet, auquel il n'a pas participé cependant, a été mis sur pied. À cette occasion, des cours étaient offerts à des parents allophones en vue de développer leur habiletés à aider leur enfant à faire ses travaux scolaires. Un autre enseignant nous a dit avoir proposé à la direction de présenter un film sur le PELO (film réalisé par le M.I.C.C.) lors d'une journée pédagogique. Enfin, un enseignant du PELO nous a appris que, lors de certaines fêtes scolaires (par exemple, la distribution des prix de fin d'année), il est arrivé que la direction lui demande de préparer ses élèves pour qu'ils présentent quelque chose (une chanson, une danse ou un poème) à toute l'école réunie.

Ces initiatives, rappelons-le, sont dispersées dans le temps (elles n'ont pas cours à toutes les années) et dans l'espace (elles ne sont pas prises dans toutes les écoles). Cependant, au chapitre des expériences innovatrices en matière d'éducation

interculturelle, il convient ici de se remémorer ce qui a été dit au sujet de la mise sur pied d'un réseau d'agents de milieu. Il semblerait, d'après les intervenants rencontrés, qu'avec la semaine interculturelle, la conception du travail d'agent de milieu et l'instauration de postes rémunérés à cet effet compte parmi les initiatives les plus innovatrices en matière d'éducation interculturelle, à la C.E.C.M.

Tout comme la semaine interculturelle, la fonction d'agent de milieu est le fruit d'un effort concerté au niveau de l'ensemble de la C.E.C.M. Les autres initiatives dont nous avons parlé sont issues du milieu. Aux dires des intervenants, ces initiatives et même, parfois, la semaine interculturelle ont un statut précaire, sont souvent rares et éphémères :

> *"Même dans mon milieu, il n'existe pas grand chose pour répondre à une éducation interculturelle". (Titulaire)*
>
> *"Cela dépend des années. On essaie. On fait des tentatives. Des années, il y a plus de choses, d'autres moins". (Titulaire)*
>
> *"À (l'une de ses écoles), il n'y a pas de mise en pratique. La semaine interculturelle, ce n'est qu'en théorie. À (son autre école) l'an dernier, il y en avait... Ce n'est plus le cas à cause du changement de direction". (Enseignant du PELO)*
>
> *"Enfin, il s'est passé quelque chose durant la semaine interculturelle. C'est la première année que l'école participe". (Enseignant du PELO)*
>
> *"Il y a une personne qui fait des efforts. C'est la directrice de l'école... Elle fait un effort pour comprendre les immigrants et elle respecte les immigrants. Elle veut que l'équipe suive. L'équipe commence à changer". (Enseignant du PELO)*

Notons que l'un des titulaires cités ici affirme que c'est la direction qui a pris des initiatives pour permettre au personnel enseignant de mieux connaître et de mieux comprendre le PELO ainsi que l'éducation interculturelle. Cela étant dit, il apparaît que, d'après quelques titulaires et plusieurs enseignants du PELO, l'attitude du personnel dirigeant une école compte pour beaucoup dans le fait que la notion d'éducation interculturelle soit ou ne soit pas mise en pratique dans cette école.

Ainsi, à la C.E.C.M., il y a des expériences, relevant de l'éducation interculturelle, qui se vivent dans les écoles. Cependant, selon des intervenants, ces expériences restent précaires et rares. Elles sont tributaires des efforts consentis par la direction de l'école en vue de promouvoir l'interculturel.

Jusqu'ici, nous avons vu comment les intervenants définissent l'éducation interculturelle et à quelles expériences ils ont participé dans le cadre de l'éducation interculturelle. Nous allons maintenant tenter de cerner la place que les intervenants souhaiteraient voir prendre au PELO dans l'école.

4.3 Quand donner les cours du PELO ?

La première question que nous posions aux intervenants à ce propos était celle-ci : "À quel moment, croyez-vous qu'il soit préférable de donner les cours du PELO ?" Nous leur demandions ensuite de nous expliquer les motifs de leur choix. Notre question était formulée de façon vague et cela était voulu. En effet, nous ne demandions pas à quel "moment de la journée", les intervenants pensaient préférables que soient donner les cours du PELO parce que nous désirions laisser de la latitude aux personnes rencontrées. Et cela parce que, si certaines d'entre elles considéraient que ces cours devraient être dispensés durant les fins de semaine, nous ne devions pas les inciter à répondre autre chose que ce qu'elles pensaient pour se conformer à la question.

Sur cette question, d'ailleurs, les positions des intervenants se polarisent. Tous les enseignants du PELO mais un seul directeur et un seul titulaire privilégient l'intégration des cours du PELO à l'horaire régulier. Non seulement la plupart des directeurs et des titulaires nous ont dit préféré que les cours du PELO ne soient pas intégrés à l'horaire régulier mais de plus quatre titulaires pensent que, selon eux, le meilleur moment serait le samedi.

Quels sont les motifs invoqués par les uns et les autres pour justifier leur position ? Les arguments des intervenants privilégiant l'intégration à l'horaire, essentiellement des enseignants du PELO, se regroupent autour de deux thèmes. Le premier de ces thèmes, c'est que lorsque le PELO n'est pas intégré à l'horaire, les cours de langue apparaissent comme une activité para-scolaire, une activité qu'on peut ne pas prendre au sérieux et que les enfants peuvent ne pas suivre de façon assidue. Des enseignants du PELO expliquent:

> *"... quand les enfants et/ou les parents croient que ce sont des activités para-scolaires, ils ne prennent pas ça au sérieux. Les enfants croient qu'ils peuvent venir un jour et l'autre, non".*
>
> *"Cela donnerait un ton plus sérieux. Pas comme une activité para-scolaire".*

"En dehors des heures de classe, ni l'école, ni les profs, ni la direction, ni les enfants ne lui donnent sa véritable valeur".

Le deuxième thème se réfère au fait que, si les cours du PELO sont intégrés à l'horaire, les enfants sont plus motivés à y assister et à bien y travailler. L'un des problèmes actuels, selon des enseignants du PELO, c'est que les heures de cours du PELO, quand ces cours ne sont pas intégrés à l'horaire, correspondent au moment où les autres enfants jouent, si bien que les enseignants du PELO ont alors fort à faire pour retenir l'attention de leurs élèves :

"Avec l'horaire présent, souvent, pas toujours, les enfants aiment mieux jouer que d'aller au cours du PELO".

"Les élèves ont actuellement leur cours quand les autres jouent : pour les enfants, c'est gênant. C'est très difficile pour nous parce qu'il faut toujours inventer des choses pour stimuler leur intérêt".

Non intégré à l'horaire, les cours du PELO peuvent apparaître comme une punition pour les enfants, selon le directeur d'école qui privilégie l'intégration de ces cours. Quant au titulaire qui opte pour la même position, il dira :

"Cela ferait partie du programme, comme les cours d'anglais. Pour les enfants, ce serait plus motivant".

Ainsi, les intervenants, privilégiant l'intégration des cours du PELO à l'horaire régulier, justifient leur position en disant que ces cours ne doivent pas être considérés comme une activité para-scolaire et qu'on doit motiver les enfants à y prendre part.

Certains de ces intervenants ainsi qu'un directeur d'école, privilégiant celui-ci la non intégration, ont abordé la question du mode d'intégration à l'horaire. Selon ce dernier directeur et un enseignant du PELO, il faudrait peut-être penser à augmenter le nombre d'heures de cours des enfants par semaine. L'enseignant du PELO fait remarquer que cela allongerait le nombre d'heures de présence des titulaires à l'école. Cela impliquerait peut-être un ajustement salarial pour ces derniers. Il y aurait donc là, selon cet intervenant, une question d'ordre pécuniaire qui se poserait également.

Le directeur privilégiant l'intégration, a développé ainsi sa position.

"Ce n'est pas dans l'horaire régulier à cause des syndicats et des parents. On ne peut remplacer les cours de musique ou d'art plastiques par les cours du PELO. On voudrait bien. Ce serait le meilleur moment durant la journée. En plus, le mode de financement n'est pas le même".

Voilà donc les motifs des intervenants qui sont favorables à l'intégration et les problèmes à résoudre, le cas échéant, selon certains de ces intervenants. Quels sont les motifs des intervenants qui ne favorisent pas l'intégration à l'horaire régulier ?

Notons tout d'abord que trois des titulaires que nous avons rencontrés enseignent dans des écoles où les cours du PELO sont intégrés, du moins au premier cycle de l'élémentaire. Dans ces écoles, cela est remis en question et l'an prochain on envisage de remettre le PELO hors horaire. D'après ces intervenants, les raisons pour lesquelles on reviendrait à cette situation sont les suivantes :

- souvent les élèves qui quittent la classe pour aller suivre leur cours de PELO ont des problèmes dans d'autres matières;
- les déplacements des élèves de classes combinées représentent une perte de temps trop importante;
- les enfants allophones inscrits aux cours du PELO, dans ces écoles, sont nés ici, généralement ils appartiennent à la troisième génération depuis l'immigration, les enseignants réguliers s'interrogent alors sur la pertinence du PELO à leur égard;
- et cela d'autant plus que ces enfants fréquentent l'école du samedi.

Voilà donc les motifs qui, d'après ces intervenants, justifient, dans les écoles où le PELO est déjà partiellement intégré, un retour à la situation antérieure.

Lorsque le PELO n'est pas intégré à l'horaire et que les intervenants tiennent à ce que cette situation ne change pas, ils justifient leur position en disant qu'il y a déjà trop de matières au programme et qu'ils ne peuvent se permettre de perdre du temps d'enseignement. Très souvent (un directeur et trois titulaires), des intervenants se demandent si le meilleur moment ce ne serait pas après la classe. Certains d'entre eux voient des désavantages à cela cependant, désavantages qui sont ceux-ci :

- cela fait de longues journées pour les enfants;
- cela peut être pénalisant lorsque des activités para-scolaires sont organisées pour les enfants après la classe;
- cela cause un problème pour les enseignants du PELO, c'est embêtant pour eux.

Ces désavantages amèneront certains des titulaires à proposer que les cours du PELO se donnent plutôt le samedi. D'autres titulaires avancent également qu'à leur avis, le samedi serait le meilleur moment. Si bien que, comme nous l'avons déjà dit, quatre titulaires optent pour cette solution.

On voit donc que, selon leur statut, les intervenants adoptent des positions fort différentes en ce qui concerne l'intégration du PELO dans l'horaire régulier. Les enseignants du PELO préfèrent tous l'intégration, la grande majorité des directeurs et titulaires optent pour la non intégration. Souvent, ces derniers privilégient une certaine forme de retour au "statu quo ante", puisqu'ils considèrent fréquemment que le samedi serait le meilleur moment pour enseigner leur langue d'origine aux enfants.

À la lumière de la divergence de ces positions, il nous semble qu'une question se pose. Quel est le statut des cours du PELO ? S'agit-il ou non d'activité para-scolaire ? Pour les enseignants du PELO, il est évident que ces cours ne doivent pas être confondus avec une activité para-scolaire. Pour les directeurs et titulaires, le plus souvent, les cours du PELO sont bel et bien une activité para-scolaire. On peut penser que les intervenants se polarisent ainsi en fonction des intérêts de leur groupe. En tant que travailleurs, les enseignants du PELO, d'une part, et les directeurs et titulaires, d'autre part, n'ont pas les mêmes intérêts. On peut voir, là, l'une des sources de la polarisation constatée.

Mais, à notre avis, il y a plus. Nous pensons que c'est l'implication de l'école publique dans l'enseignement des langues d'origine qui est ici en cause. Tout se passe comme si les enseignants du PELO pensaient que l'école québécoise doit contribuer à la reproduction des caractéristiques ethniques des enfants des communautés culturelles et, qu'à ce titre, l'enseignement du PELO ne peut être considéré comme une activité para-scolaire. À l'opposé, la majorité des directeurs et des titulaires considèrent que l'école québécoise n'a pas ce mandat, qu'elle consent plutôt à rendre un service aux communautés culturelles, que ce service est ponctuel et temporaire, donc accessoire. Par conséquent, ces intervenants verraient les cours du PELO comme des activités para-scolaires.

Dans ce contexte, il nous semble qu'il serait important que l'ensemble de la société québécoise se prononce sur le rôle qu'elle désire voir rempli par l'école en ce qui concerne la reproduction des caractéristiques ethniques des communautés culturelles. Tant et aussi longtemps que la position de la majorité ne sera pas précisée à ce chapitre, il y aura une ambiguïté certaine quant au statut du PELO dans l'école : certains considé-

reront ces cours comme essentiels alors que d'autres les rangeront au niveau des activités para-scolaires.

Telles sont donc les positions des intervenants quant à l'intégration des cours du PELO dans l'horaire régulier et l'importante question que pose, à notre avis, la polarisation de ces positions. Cette polarisation des positions permet de constater que, selon leur statut, les intervenants considèrent que les cours du PELO occupent ou devraient occuper une place différente à l'école. En vue de mieux cerner cette question de la place du PELO à l'école, nous avons par la suite demandé aux intervenants quels avantages et/ou inconvénients ils verraient, à ce qu'on permette aux enfants dont ce n'est pas la langue d'origine d'avoir accès aux cours du PELO.

4.4 Accessibilité de tous les enfants au PELO

Tous les intervenants se sont prononcés en faveur de l'ouverture du PELO à tous les enfants. Dix d'entre eux y voient un enrichissement pour les jeunes tandis que cinq autres nous ont dit que les enfants, dont ce n'est pas la langue maternelle, viennent aux cours du PELO parce qu'ils ont des amis qui suivent ces cours, amis dont c'est la langue d'origine. La présence d'enfants d'horizons divers aux cours du PELO resserrent ces liens d'amitié, selon ces intervenants. Il s'agirait là, selon l'un d'eux, d'un bon moyen de faire de l'éducation interculturelle.

Par ailleurs, neuf intervenants, deux directeurs, quatre titulaires et trois enseignants du PELO émettent des réserves quant à l'accessibilité du PELO à tous les enfants. Pour quatre titulaires, il est important que ce soit l'enfant qui choisisse de s'inscrire aux cours du PELO et que cela ne lui soit pas dicté par ses parents. Trois autres intervenants, un directeur, un titulaire et un enseignant du PELO, avancent de leur côté que seuls les enfants n'ayant pas de difficulté en classe ou maîtrisant bien le français devraient être admis aux cours du PELO. D'autre part, un directeur et un enseignant du PELO pensent que, seuls, les cours de langue d'origine latine devraient être accessibles à tous les enfants, à cause de la proximité de ces langues et du français. Enfin deux enseignants du PELO émettant des réserves en vue d'assurer une certaine cohésion des groupes du PELO. L'un d'eux considère que pour conserver une certaine homogénéité des groupes, homogénéité assurant un apprentissage plus efficace de la langue selon lui, il faut éviter d'admettre un trop grand nombre d'enfants d'une autre langue à un cours de PELO. L'autre enseignant du PELO suggère que les enfants dont

ce n'est pas la langue d'origine et qui s'inscrivent aux cours du PELO s'engagent à le fréquenter pendant quelques années afin que les enfants ne changent pas constamment de cours.

On voit donc que si tous les intervenants ne sont pas d'accord sur le statut du PELO à l'école, tous pensent néanmoins que tous les enfants devraient avoir accès à ces cours. Il apparaît donc que, ce qui divise les intervenants, ce n'est pas la valeur attribuée à l'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle, c'est plutôt le statut que devrait avoir l'enseignement de langues maternelles, autres que le français et l'anglais, à l'école publique de niveau élémentaire. Ce constat est d'ailleurs confirmé par les opinions émises par les intervenants en réponse à la question : "Que pensez-vous d'une éventuelle introduction de l'enseignement de langues, autre que le français et l'anglais, à l'intérieur des programmes du secondaire ?"

4.5 L'enseignement des langues vivantes au secondaire

Tous les directeurs et enseignants du PELO se sont dits favorables à une telle éventualité. Quatre titulaires se sont prononcés dans le même sens. Il y a donc une majorité des intervenants rencontrés qui seraient en faveur d'une telle mesure. Cependant, il faut noter que trois titulaires sur sept se sont prononcés contre cette éventualité. De plus, parmi les intervenants se prononçant en faveur de cette mesure, tous les directeurs et titulaires ainsi que deux enseignants du PELO ont émis des réserves. Ces réserves et les arguments des intervenants, qui se sont prononcés contre l'instauration de cet enseignement des langues au secondaire, sont très semblables, et même identiques dans certains cas. Par conséquent, nous traiterons ici non seulement des arguments de ceux qui se sont dits en faveur de cette mesure mais aussi des motifs avancés par ceux qui se sont dits contre et des réserves de certains de ceux qui sont favorables à cette mesure.

L'argument, revenu le plus fréquemment dans les propos de ceux qui se sont dits en faveur de l'enseignement de l'enseignement de langues autres que le français et l'anglais au secondaire, est l'utilité de cette connaissance de langues étrangères pour voyager. Un autre argument est celui qui consiste à voir l'apprentissage d'une autre langue comme un enrichissement au plan culturel. Enfin, pour plusieurs enseignants du PELO, une telle mesure est jugée digne d'intérêt car elle constituerait une espèce de prolongement de l'enseignement qu'ils dispensent dans le cadre du PELO.

Ce dernier argument va cependant à l'encontre des réserves émises par d'autres intervenants. Pour ces intervenants, un directeur, deux titulaires et un enseignant du PELO, tous en faveur de la mesure en question, seules les langues internationales, les "grandes langues", pourraient être enseignées au secondaire. À leurs yeux, il ne serait pas question d'y enseigner les langues de communautés culturelles, même quand elles sont fortement représentées au Québec, si leur langue ne peut être considérée comme "internationale". C'est d'ailleurs en partie parce qu'il craint qu'une telle possibilité se réalise qu'un titulaire se prononce contre l'enseignement d'autres langues que le français et l'anglais au secondaire.

Par ailleurs, quelques intervenants, en faveur de cette mesure, le sont à condition que les cours de langues soient optionnels. Ces intervenants sont au nombre de quatre, un directeur, deux titulaires, un enseignant du PELO. Trois autres intervenants, deux directeurs et un titulaire, se disent également favorables à cette proposition en autant que cet enseignement d'une langue n'empiète pas sur d'autres matières. C'est d'ailleurs, en partie, parce qu'il considère que les programmes du secondaire sont déjà très chargés qu'un titulaire s'oppose à la mesure proposée.

Notons enfin que l'argument, invoqué par tous ceux qui s'opposent à ce que soit introduit l'enseignement des langues vivantes au secondaire, c'est qu'ils considèrent que l'apprentissage du français et de l'anglais pose déjà suffisamment de problèmes à l'école québécoise. L'un des titulaires, qui s'est malgré cela prononcé en faveur de la mesure, nous a également expliqué que cela représentait, pour lui aussi, un problème.

On constate donc que tous les enseignants du PELO se disent favorables à l'introduction de l'enseignement des langues vivantes au secondaire. Parmi eux, deux seulement ont émis des réserves à ce sujet. Quatre d'entre eux y voient en outre un prolongement de l'apprentissage commencé au PELO.

Tous les directeurs se sont également prononcés en faveur de cette mesure. Cependant tous ont émis des réserves à cet égard.

D'autre part, les titulaires forment le groupe dont les opinions sont les plus partagées. Une majorité, 4 sur 7, sont en faveur de l'introduction de l'enseignement des langues vivantes au secondaire. Cependant, ces intervenants apportent tous des réserves à leur approbation et ces réserves, comme celles des directeurs, recoupent les arguments de ceux qui se sont prononcés contre la mesure. Enfin, notons que cinq inter-

venants ont affirmé que, pour eux, l'enseignement des langues au secondaire devait être restreint aux langues internationales.

On voit donc que les positions des intervenants, quant à l'introduction de l'enseignement des langues vivantes au secondaire, ne s'alignent pas toujours sur celles qu'ils ont prises à propos de la question de l'intégration des cours du PELO à l'horaire.

Chez les enseignants du PELO, les positions correspondent. Dans les deux cas, ils ont donné leur assentiment à la mesure dont il était question. Il n'en va pas de même pour les directeurs et les titulaires. Un seul directeur et un seul titulaire se disent en faveur de l'intégration des cours du PELO à la grille-horaire alors que les trois directeurs et quatre des titulaires se disent favorables à l'enseignement des langues vivantes au secondaire. Cela confirme ce que nous avons dit précédemment. Ce qui divise surtout les intervenants, ce n'est pas la valeur qu'ils attribuent à l'étude d'autres langues que le français et l'anglais, c'est plutôt la place que doit occuper à l'école publique l'apprentissage des langues maternelles autres que ces deux langues.

Ce constat nous ramène d'ailleurs à la question que nous posions précédemment : quel rôle l'école publique québécoise doit-elle jouer dans la reproduction des caractéristiques ethniques des communautés culturelles ? Quel rôle l'école du Québec doit-elle jouer dans la transmission de la langue et de la culture de communautés ethniques ? C'est cette question qui divise les intervenants que nous avons rencontrés. Il nous semble que, selon leur propre origine ethnique, ces intervenants apportent des réponses le plus souvent différentes, voire contradictoires, à cette question et que les positions qu'ils adoptent sont tributaires de la réponse qu'ils donnent à cette question.

Il semblerait que la réponse donnée à cette question ne soit pas étrangère à celle donnée à une autre question que nous avons d'ailleurs posée aux intervenants. Nous leur avons en effet demandé si le PELO avait, à leur avis une influence sur le sentiment d'appartenance des enfants et, dans l'affirmative quel était, selon eux, cette influence. Nous allons maintenant analyser les perceptions des intervenants à ce propos et voir quels liens existent entre ces perceptions et leurs positions face au PELO.

4.6 Sentiment d'appartenance et PELO

Avant de préciser les perceptions des intervenants rencontrés en ce qui concerne l'impact du PELO sur le sentiment d'appartenance des enfants, nous voudrions faire état des réserves qu'ont émis divers intervenants à ce sujet.

Quatre intervenants, trois enseignants du PELO et un titulaire, nous ont fait remarquer, à juste titre, que dans bien des cas on ne peut attendre du PELO qu'il développe un sentiment d'appartenance à une nation en particulier. Le PELO prodigue en effet l'enseignement de langues qui sont parfois communes à divers pays. Si bien que, dans la majorité des cas, le sentiment d'appartenance développé concerne une culture et une langue, non un pays.

D'autre part, des intervenants, un directeur, un titulaire et deux enseignants du PELO, ont fait remarquer que le PELO n'est pas seul en cause dans le développement d'une identité culturelle et d'un sentiment d'appartenance autres que québécois. La famille, la fréquentation d'une école où la majorité de la clientèle appartient à une autre et même ethnie, l'assistance à des cours dispensé par "l'école du samedi" ainsi que le fait de côtoyer le plus souvent des membres de sa communauté culturelle, tous ces facteurs contribuent également à développer chez l'enfant le sentiment d'appartenance à une autre collectivité. Ajoutons, par ailleurs, que deux intervenants, un directeur et un titulaire, nous ont dit ne pas être en mesure de répondre à cette question.

Ceci étant dit, tous les intervenants, ayant répondu à la question, affirment que le PELO contribue à développer, chez les enfants, le sentiment d'appartenance à leur culture d'origine. Voici en quels termes, ils s'expliquent :

> *"Cela développe un sentiment d'appartenance à leur langue, à leur culture à travers l'enseignante du PELO... Cela ne veut pas dire que l'enfant oublie son français". (Directeur)*
>
> *"J'ai l'impression que oui (cela développe un sentiment) d'appartenance à leur pays d'origine. C'est une bonne chose... C'est important de savoir d'où tu viens, (d'où viennent) tes ancêtres, tes parents". (Titulaire)*
>
> *"Oui j'ai l'impression. Cela leur permet de conserver leur identité. Ils viennent à l'école française sans oublier (leur langue)". (Titulaire)*
>
> *"On n'enseigne pas que la langue. On enseigne la culture, la musique pour qu'ils soient fiers. Le PELO développe le sentiment d'appartenance à la culture d'origine. Ils (les enfants) sont conscients qu'ils doivent se préparer à vivre ici. Mais nous sommes fiers de ce qui est à nous". (Enseignante du PELO)*
>
> *"Il faut que l'enfant s'identifie à sa propre culture avant de s'identifier à une autre culture. Si on ne sait d'où on vient... C'est très difficile de vivre sans identité". (Enseignant du PELO)*

"Je dis aux enfants : «Il faut être fiers de votre origine pour être heureux dans votre pays d'accueil»". (Enseignant du PELO)

On remarque que plusieurs des intervenants cités ici font référence à la dualité d'appartenance des enfants allophones. Ils parlent français, vont à une école dont le français est la langue, doivent vivre ici mais ils s'identifient également à une autre culture. Un enseignant du PELO a ainsi expliqué cette perception :

"Je pense que le PELO aide la dualité des enfants... Je travaille pour que les enfants aient une appartenance à la dualité... À partir du moment où le PELO existe dans une école et que nous (les enseignants du PELO) sommes considérés comme des membres de l'équipe de l'école, cela contribue au sentiment d'appartenance de l'enfant dans sa dualité".

Six enseignants du PELO ont fait référence d'une façon ou d'une autre à la dualité d'appartenance des enfants allophones. Très souvent, il feront référence au fait que ces enfants doivent s'intégrer ou sont intégrés à la société québécoise. Ainsi, ils diront :

"Je dis aux enfants : «C'est vrai que vous êtes Québécois mais vous êtes (d'une autre culture) aussi»".

"Le PELO insiste auprès des enfants pour qu'ils s'intègrent".

Par contre, un seul directeur et seulement deux titulaires ont fait référence à la dualité d'appartenance des enfants allophones. En relisant les citations précédentes, on constate que le directeur et l'un des titulaires, ayant fait allusion à la dualité d'appartenance, restreignent l'appartenance à la société québécoise au fait de parler français ou de fréquenter l'école française. Parler français, fréquenter une école française, ce n'est pas synonyme de s'intégrer ou d'être intégré. Un seul titulaire s'exprime dans des termes semblables à ceux utilisés par les enseignants du PELO. Il dira :

"Ils (les enfants inscrits au PELO) resteront toujours Québécois mais ils sont Québécois, Libanais, Péruviens, etc... ".

Il apparaît donc que les directeurs d'école et les titulaires font beaucoup moins référence à la dualité culturelle lorsqu'ils expriment quel sentiment d'appartenance le PELO tend à développer. On peut par conséquent avancer que, la plupart du temps, ces intervenants considèrent que le PELO contribue à développer surtout, quand ce n'est pas uniquement, un sentiment d'appartenance à la culture d'origine.

D'ailleurs la façon dont certains titulaires expliquent comment, selon eux, se développe ce sentiment d'appartenance donne matière à réflexion :

"Pour eux (les enfants allophones), c'est un moment où ils se retrouvent entre eux, où ils peuvent parler de ce qu'ils sont".

"C'est une occasion de se retrouver entre gens parlant la même langue. Des liens se créent et le sentiment d'appartenance se développe".

"Cela leur permet de se regrouper, de se retrouver entre eux, de compléter leur culture".

L'idée prédominante de ces propos, c'est que, dans le cadre du PELO, les allophones se "retrouvent entre eux". Or, on l'a vu, ce regroupement des allophones n'est pas nécessairement toujours perçu favorablement : l'ombre du ghetto qu'ils jugent incompatible avec le processus d'intégration planerait au-dessus d'une telle situation. Aux yeux des titulaires qui voient le PELO comme un programme regroupant entre eux les allophones, il serait donc fort probable que ce programme ne contribue que médiocrement à développer le sentiment d'appartenance au Québec et que, par conséquent, il n'aide pas à l'intégration de ceux qui y sont inscrits et même qu'il peut la freiner.

Ainsi, la majorité des intervenants pensent que le PELO contribue à développer le sentiment d'appartenance à la culture d'origine. Cependant, les enseignants du PELO voient le développement de ce sentiment d'appartenance dans le contexte de la dualité culturelle, de l'appartenance en même temps à deux cultures. Par contre, seuls quelques directeurs et titulaires perçoivent aussi un sentiment dualiste d'appartenance culturelle et souvent ils restreignent de beaucoup cette dualité en ce qui concerne l'appartenance à la société québécoise. De plus, quelques titulaires soulignent le fait que le PELO regroupe des enfants allophones entre eux et on peut penser qu'à leurs yeux, ce phénomène de regroupement ne favorise ni l'intégration de ces enfants ni leur sentiment d'appartenance au Québec. Enfin, il existe un dernier groupe parmi les directeurs et titulaires, ces personnes ne font aucune allusion, dans leur réponse, à la dualité culturelle. Elles ne soulignent que le développement du sentiment d'appartenance à la culture d'origine.

On voit donc que la perception de l'effet du PELO sur le sentiment d'appartenance *qu'il contribue à développer, est différente* selon le statut des intervenants. La majorité pense que le sentiment d'appartenance à la société d'origine est développé par le PELO. Mais les enseignants de ce programme croient ainsi contribuer à la dualité culturelle des enfants alors que les directeurs et titulaires pensent le plus souvent que l'effet du PELO agit surtout ou seulement au niveau de l'identification à la culture d'origine.

Conclusion

Notre recherche visait à déterminer et à analyser les perceptions des intervenants, en milieu scolaire, des enjeux du PELO. On a vu que parfois les positions de tous les intervenants, quels que soient leur statut ou leur origine ethnique, étaient semblables. Ainsi, toutes les personnes rencontrées se sont prononcées en faveur de l'accessibilité pour tous aux cours du PELO et ont souligné que le PELO développe le sentiment d'appartenance des enfants à leur culture d'origine. En d'autres occasions, nonobstant leur statut et leur origine culturelle, une majorité de répondants ont également des perceptions voisines. Ainsi, en ce qui concerne l'impact du PELO sur la réussite scolaire, le fait que le PELO puisse être considéré comme une mesure tactique, l'apport du travail des agents de milieu, la définition de l'interculturel en termes d'échange ou de partage et la pertinence d'introduire l'enseignement des langues vivantes au secondaire, plusieurs répondants ont des perceptions semblables.

Très souvent, par ailleurs, les perceptions des intervenants divergent en fonction de leur statut et de leur origine ethnique. Rappelons ici les principales prises de position divergentes. Ce sont des directeurs et des titulaires qui insisteront surtout sur la fonction d'acculturation de l'école, qui donneront l'intégration des immigrants comme autre motif du PELO, qui se montreront perplexes quant à l'effet positif du PELO sur l'apprentissage du français, qui refuseront que les cours du PELO soient intégrés à l'horaire, qui s'opposeront ou auront des réserves quant à l'enseignement des langues vivantes au secondaire et qui, finalement, ne pensent pas que le PELO développe la dualité culturelle des enfants. À l'inverse, ce sont des enseignants du PELO qui sont les plus affirmatifs quant à l'impact positif du PELO sur l'apprentissage du français, qui proposent la reproduction de l'ethnicité comme autre motif au PELO, qui favorisent l'intégration des cours du PELO à l'horaire, qui se montrent très favorables à l'enseignement des langues vivantes au secondaire et qui, enfin, insistent sur le fait que le PELO développe la dualité d'appartenance culturelle des enfants.

On peut avancer, dans ce contexte, que cette différence, dans la perception de l'impact du PELO, sous-tend en grande partie les différences entre les positions des intervenants, selon leur statut, en ce qui concerne la place du PELO dans l'école. Plus encore, il est logique de penser que les réponses différentes que semblent donner les intervenants à la question "Quel rôle doit jouer l'école publique dans la transmission de

la langue maternelle des enfants allophones ?° sont également sous-tendues par les perceptions différentes des intervenants, selon leur statut et selon également leur origine ethnique.

Ainsi, les enseignants du PELO considèrent que ce programme contribue à développer un sentiment dualiste d'appartenance culturelle chez les enfants. Ces intervenants pensent qu'en développant le sentiment d'appartenance à une culture d'origine dont ils peuvent être fiers, le PELO favorise l'intégration harmonieuse des enfants qui y sont inscrits. Puisque l'enseignement de leur langue maternelle et de leur culture d'origine aide à l'intégration des enfants allophones, selon ces intervenants, ils avancent que l'école publique doit jouer un rôle dans la transmission de cette langue et de cette culture. De plus, étant donné que, selon eux, cet enseignement favorise l'intégration, ce programme, permettant la transmission des langues et cultures étrangères au Québec, devrait jouir d'une certaine reconnaissance sociale et le PELO devrait être intégré à la grille-horaire de l'école. En outre, l'enseignement des langues des allophones devrait logiquement, aux yeux de ces intervenants, se poursuivre au secondaire. Voilà donc, succinctement, comment nous expliquerions globalement la logique sous-tendant les prises de position des enseignants du PELO.

En ce qui concerne les intervenants de souche québécoise, les directeurs et titulaires, le PELO contribue surtout, selon eux, à développer le sentiment d'appartenance à la culture d'origine. Ils ne sont pas persuadés que le PELO contribue à l'intégration des enfants allophones à la société québécoise. Par conséquent, de leur point de vue, le rôle que doit jouer l'école publique, dans la transmission des langues et cultures étrangères au Québec, ne peut qu'être restreint. De plus, si l'enseignement de langues, autres que le français et l'anglais, peut leur paraître souhaitable au secondaire, ce ne serait pas en vue de transmettre toutes les langues des communautés culturelles du Québec. Pour eux, il faudrait plutôt permettre à tous l'apprentissage de certaines de ces langues, considérées comme langues internationales.

Notons que ces schémas de la perception des intervenants et de ce qui sous-tend ces perceptions sont justement des schémas. Ils laissent dans l'ombre quantité de nuances, de prises de position minoritaires. Il s'agit ici de schémas-types qui ne prétendent pas englober la multiplicité des positions personnelles des intervenants. Si toutes les perceptions et toutes les positions de tous les intervenants ne sont pas incluses dans ces schémas-types, il n'en reste pas moins qu'ils dégagent à notre avis les traits

majeurs des positions de l'ensemble des intervenants en les fondant sur les perceptions également majeures des groupes de personnes que nous avons rencontrées.

Cela dit, il aurait été intéressant de vérifier si ces perceptions divergentes se réflètent chez les parents francophones et chez ceux des communautés culturelles. De plus, il faudrait faire des études longitudinales d'observation des élèves inscrits au PELO pour voir si le PELO atteint les objectifs d'intégration, d'apprentissage du français, d'apprentissage de la langue, de réussite scolaire, objectifs fixés par le Ministère. En outre, il serait sans doute pertinent d'étudier la situation du PELO au delà de la C.E.C.M. ainsi que l'évolution de l'enseignement des langues patrimoniales ailleurs qu'au Québec. La question de l'engagement, de l'encadrement et de la formation des enseignants du PELO mériterait également d'être mieux étudiée puisque, comme nous l'avons vu, elle se pose différemment à la C.E.C.M et à la C.E.P.G.M.

Il faudrait aussi se pencher sur des notions, considérées comme allant de soi, et qui demeurent malgré tout ambigues. C'est le cas du concept d'intégration dont la définition occupe un vaste espace allant de la juxtaposition fonctionnelle à une forme d'assimilation. Si bien que le discours de l'intégration est à la fois discours de la société québécoise sur les immigrants et discours de revendication de la spécificité ethnique. C'est également le cas de l'éducation interculturelle où l'on ne sait pas bien, en la définissant, si l'échange et le partage dont on parle signifie troc ou communication verbale. Dont on ne sait pas non plus quel(s) résultat(s) on doit en escompter, en tant qu'elle se veut instrument de gestion des différences culturelles. Où l'on peut également se demander, puisque l'interculturel met l'accent sur les différences culturelles, ce qu'il advient de nos ressemblances, de notre commune humanité.

Malgré les limites de cette recherche, nous sommes d'ores et déjà en mesure de formuler quelques recommandations. Il nous semblerait pertinent que l'Université de Montréal, via sa chaire d'études ethniques et son centre d'étude des langues patrimoniales, donne suite à la présente recherche.

Il nous semblerait également souhaitable que les différentes commissions scolaires, où s'enseigne actuellement le PELO, prennent conscience de l'importance de l'attitude des directions d'école dans l'acceptation, par le milieu scolaire des enseignants du PELO. Elles pourraient alors inciter les membres de la direction d'école à agir positivement et efficacement en vue de mieux intégrer les enseignants du PELO à l'équipe-école.

D'autre part, il faudrait que des directives gouvernementales claires soient énoncées en vue de s'assurer de la compétence des enseignants du PELO. À ce propos, il serait sans doute souhaitable que les instances concernées, M.E.Q., commissions scolaires et universités, se concertent en vue d'offrir à ces enseignants des outils de formation.

Enfin, il nous apparaît impératif que le gouvernement québécois clarifie sa position en ce qui concerne l'enseignement des langues au Québec. En vue d'atteindre cet objectif, il doit mettre sur pied une politique de l'enseignement des langues secondes.

Bibliographie

ALTHUSSER, Louis (1974). "L'appareil idéologique d'État scolaire en tant qu'appareil dominant". In Alain Gras, **Sociologie de l'éducation**. Paris : Larousse.

BAREL, Yves (1973). **La reproduction sociale**. Paris : E. Anthropos.

BEAULIEU, Carole (1991). "Les minorités face à l'école". In **L'actualité**, vol. 16, no 10, juin.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1970). **La reproduction**. Paris : Éditions de Minuit.

BRAZEAU, Jacques (1983). "Pertinence de l'enseignement des relations ethniques et caractérisation de ce champ d'études au Canada et au Québec". In **Sociologie et sociétés**. Montréal : P.U.M., vol. XV, no 2, octobre, p. 133 à 146.

BREDIMAS-ASSIMOPOULOS, Nadia (1983). "Dynamique ethnique et évolution socio-politique du Québec: le cas de la population grecque de Montréal". In **Sociologie et sociétés**. Montréal : P.U.M., vol. XV, no 2, octobre, p. 105 à 116.

BRETON, Raymond (1983). "La communauté ethnique, communauté politique". In **Sociologie et sociétés**. Montréal : P.U.M., vol. XV, no 2, octobre, p. 23 à 37.

C.E.C.M. (1991). **Le programme d'enseignement des langues d'origine. Document pédagogique à l'intention des directrices et directeurs d'école**. Office de relations interculturelles, avril.

FORTIER, Anne-Marie (1991). **Les rapports conflictuels et la reproduction des identités minoritaires au Québec**. Texte non publié. Symposium

organisé par le Groupe de recherche ethnicité et société, Université de Montréal, juin, 12 pages.

GLOBENSKY, Guy et GRESS-AZZAM, Simone (1987). **Description du rendement scolaire des élèves inscrits au PELO**. Montréal : C.E.C.M., avril.

GUGLIONE, R. et MATALON, B. (1978). **Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique**. Paris : Armand Colin, chap. 3, p. 57 à 92.

GUILLAUMIN, Colette (1991). **Les interprétations "spontanées" ou élaborées des rapports dits raciaux**. Texte non publié. Symposium organisé par le groupe de recherche ethnicité et société, Université de Montréal, juin, 10 pages.

JUTEAU-LEE, Danielle (1983). "Présentation. Les autres «ethniques»". In **Sociologie et sociétés**. Montréal : P.U.M., vol. XV, no 2, octobre, p. 3 à 8.

LATIF, Georges (1987). "L'enseignement des langues d'origine à l'école publique et à l'école communautaire (PELO/PLE)". In **Actes du colloque sur le Programme d'enseignement des langues d'origine. 10 ans après**, organisé conjointement par la C.E.C.M. et le Patronat italo-canadien pour l'aide aux immigrants, décembre, p. 20 à 26.

LATOUCHE, Daniel (1989). "Le pluralisme ethnique et l'agenda publié au Québec". In **Revue internationale d'action communautaire**, 21/61, printemps, p. 11 à 26.

MC ALL, Christopher (1991). **Enjeux et défis de l'immigration au Québec**. Texte non publié. Symposium organisé par le groupe de recherche ethnicité et société, Université de Montréal, juin, 11 pages.

MC ANDREW, Marie et GRESS-AZZAM, Simone (1987). **Évaluation des services offerts dans le cadre du PELO et de son impact sur les élèves et sur les écoles**. Montréal : C.E.C.M., Service aux étudiants et Bureau de l'accueil et de l'admission, avril.

MC ANDREW, Marie (1987). "Le PELO : 10 ans après. Défis et réalisations". In **Actes du colloque sur le Programme d'enseignement des langues d'origine. 10 ans après**, organisé conjointement par la C.E.C.M. et le Patronat italo-canadien pour l'aide aux immigrants, décembre, p. 8 à 19.

MEINTEL, Deirdre (1991). **L'identité et groupe ethnique : quelques réflexions**. Texte non publié. Symposium organisé par le Groupe de recherche ethnicité et société, Université de Montréal, juin, 11 pages.

OUELLET, Fernand (1988) (sous la direction de). **Pluralisme et école**. Québec : I.Q.R.C..

PIRÈS, A.-P. (1983). "L'échantillon". In **Stigmate pénal et trajectoire sociale**. Thèse de Ph.D. (Criminologie), Université de Montréal, p. 86 à 99.

RUIMY-VAN DROMME, Huguette (1987). "L'enseignement des langues d'origine et l'éducation interculturelle". In **Actes du colloque sur le Programme d'enseignement des langues d'origine. 10 ans après**, organisé conjointement par la C.E.C.M. et le Patronat italo-canadien pour l'aide aux immigrants, décembre, p. 28 à 30.

SERRANO, Ricardo (1987). "L'enseignement des langues d'origine et la valorisation de la culture d'origine". In **Actes du colloque sur le Programme d'enseignement des langues d'origine. 10 ans après**, organisé conjointement par la C.E.C.M. et le Patronat italo-canadien pour l'aide aux immigrants, décembre, p. 42 à 52.

SIMON, Pierre-Jean (1983). "Le sociologue et les minorités : connaissance et idéologie". In **Sociologie et sociétés**. Montréal : P.U.M., vol. XV, no 2, octobre, p. 9 à 21.

ANNEXE I

QUESTIONS DE RECHERCHE

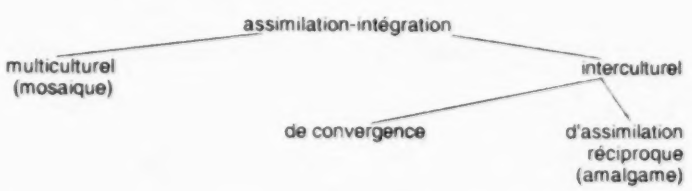
I. **Perception des enjeux sociaux entourant le PELO d'après les intervenants** :

A. D'ordre politique (Question no 9)[1].

B. D'ordres culturel et pédagogique.

(1) Effets de la diversité linguistique (Questions nos 1 et 2).

(2) Intégration et éducation interculturelle (Questions nos 3 à 5) : position des intervenants dans le continuum



(3) Sentiment d'appartenance au pays d'origine ou/et à la collectivité québécoise (Question no 6).

(4) Maîtrise du français et rendement scolaire (Questions nos 7 et 8).

(5) Incidence des valeurs québécoises dans l'enseignement du PELO.

- par rapport au pays d'origine;
- par rapport aux communautés culturelles;
(Questions aux enseignants du PELO nos 16 et 17)

---

1. Les questions indiquées entre parenthèses se réfèrent aux questions d'entrevues qu'on trouvera à l'annexe suivante (Annexe II).

II. **Statut du PELO dans l'école**:

A. Intégration du PELO :

(1) Dans l'horaire (Question 10).

(2) À tous les enfants (Question no 11).

(3) Des langues vivantes au secondaire (Question no 12).

B. Modalités d'intégration des enseignants du PELO (Questions nos 13 à 17 ou 18 pour les titulaires et les membres de la direction; questions nos 13 à 15 pour les enseignants du PELO).

C. Ressources mises à la disposition des enseignants du PELO ?
(Moyens didactiques, perfectionnement, formation, encadrement).
(Question no 21).

III. **Évaluation du questionnaire lors du pré-test (Questions nos 22 et 23).**

ANNEXE II

QUESTIONS D'ENTREVUES

1. Au Québec, il y a de plus en plus de gens de diverses origines, dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Que pensez-vous de cette évolution de la société québécoise ?

2. Comment réagissez-vous à la présence d'enfants appartenant à ces groupes culturels dans votre école ?

3. On parle beaucoup, depuis quelques temps, d'éducation interculturelle.

   a) Pour vous, à quoi cette notion fait-elle référence ?

   b) Qu'en pensez-vous ?

4. Dans votre école, met-on en pratique cette notion ? Si oui, pourriez-vous nous donner des exemples concrets d'expérience relevant de l'éducation interculturelle ?

5. Vous est-il arrivé de participer à des expériences innovatrices à ce propos? si oui, quelles sont-elles ?

6. À votre avis, le PELO a-t-il une influence sur le sentiment d'appartenance des enfants ? Si oui, laquelle ?

7. a) Êtes-vous au courant que l'un des éléments à l'origine du PELO c'est que les enfants qui maîtrisent mieux leur langue d'origine auraient également une meilleure maîtrise du français ?

   b) À la lumière de votre expérience, croyez-vous que cela se vérifie dans les faits ?

8. a) Êtes-vous au courant qu'un autre élément à l'origine de l'implantation du PELO c'est que les enfants qui maîtrisent mieux leur langue d'origine réussiraient mieux en classe ?

b) À la lumière de votre expérience, croyez-vous que cela se vérifie dans les faits ?

9. Pendant longtemps au Québec, l'enseignement des langues d'origine a été assumé par les communautés culturelles. Depuis 1978, le gouvernement a demandé à l'école publique de s'impliquer dans cet enseignement. Y a-t-il, selon vous, d'autres motifs que ceux dont nous avons déjà parlé à l'origine du PELO ? Lesquels ? Qu'en pensez-vous ?

10. a) À quel moment, croyez-vous qu'il soit préférable de donner les cours du PELO ?

b) Pourquoi privilégiez-vous ce temps-là ?

11. Voyez-vous des avantages et/ou des inconvénients au fait qu'on permette aux enfants dont ce n'est pas la langue d'origine d'avoir accès aux cours du PELO ?

12. Que pensez-vous d'une éventuelle introduction de l'enseignement de langues autres que l'anglais et le français, à l'intérieur des programmes d'études du **secondaire** ?

Titulaires et membres de la direction

13. Avez-vous des contacts avec les enseignants du PELO ? Quelles sortes de contacts ?

14. Êtes-vous satisfaits de ces contacts ? Pourquoi ?

15. Qu'est-ce qui pourrait améliorer ces contacts selon vous ?

16. Vos contacts avec les enseignants du PELO ont-ils modifié votre façon de percevoir les enfants allophones ? Si oui, en quoi ?

Titulaires

17. Vous semble-t-il que ces contacts aient influencé vos méthodes pédagogiques. Si oui, en quoi ?

Membres de la direction

17. Vous semble-t-il que ces contacts aient eu un impact sur l'exercice de vos responsabilités de directeur ? Si oui, en quoi ?

18. Les enseignants du PELO jouent-ils un rôle dans vos contacts avec les parents d'enfants allophones ? Lequel ? Qu'en pensez-vous ?

Enseignants du PELO

13. Avez-vous des contacts avec les titulaires ? Quelles sortes de contacts ?

14. Êtes-vous satisfaits de ces contacts ? Pourquoi ?

15. Qu'est-ce qui pourrait améliorer ces contacts selon vous ?

16. Voyez-vous des différences lorsque vous comparez l'enseignement du PELO et celui dispensé par votre communauté culturelle au Québec (contenu enseigné, valeurs transmises, approches pédagogiques, relations enseignants et élèves) ?

17. Si vous voyez des différences, qu'en pensez-vous ?

18. Comment voyez-vous les conditions qui vous sont faites pour enseigner dans le cadre du PELO ?

19. Quel rôle jouez-vous dans les contacts entre l'école et les parents des enfants auxquels vous enseignez ? Qu'en pensez-vous ?

Tous (Pré-test):

20. Y a-t-il des questions qui vous ont posé problème soit parce qu'elles n'étaient pas claires ou qu'elles étaient ambigues, obscures ?

21. Y a-t-il des aspects du PELO qui vous semblent importants et que nous n'avons pas abordés dans cette entrevue ?

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
PUBLICATIONS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
VICE-DÉCANAT À LA RECHERCHE

Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation visent principalement la diffusion de travaux de recherche réalisés par les professeurs, les étudiants et les équipes de recherche de la Faculté.

Un des intérêts des Publications réside dans le fait qu'elles constituent un lieu unique de diffusion de travaux de différents genres qui ne peuvent pas facilement être publiés soit chez un éditeur à cause de leur caractère spécialisé, soit dans des revues savantes à cause de leur dimension trop considérable. Les ouvrages parus dans les Publications se regroupent en cinq collections différentes : Rapports de recherche, la Revue Repères, Actes de Colloque, Prix Jeanne-Grégoire et la Collection spéciale.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Cette collection comprend des rapports de recherche, subventionnée ou non, qui se présentent en général sous la forme de monographie. Les rapports peuvent présenter les résultats finaux d'une recherche ou encore le texte préliminaire d'un rapport final. Le nombre de pages considérable alloué à ces rapports permet de fournir une étude approfondie des questions traitées.

ALLAIRE, Carole; BRUNELLE, Louise et PELLETIER, Guy (1985). Nouveau-Départ : un bilan. Rapport de recherche no 012, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 312 pages.

14,00$

ARCHAMBAULT, Jean; BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1984). Directions d'école et enseignants face au stress : le rôle du climat organisationnel dans l'anxiété. Rapport de recherche no 011, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

4,00$

BARRET, Gisèle (1986). Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation. Rapport de recherche no 025, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.

Épuisé

BOURRET, André et PELLETIER, Guy (1985). Fragment d'une histoire de l'éducation au Québec. Rapport de recherche no 018, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 169 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). Le projet éducatif : plan d'action ou idées de l'école. Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry, 55 pages.

Épuisé

BRASSARD, André (1984). S'approprier la réalité de l'école : IODRE (Instrument pour observer et décrire la réalité de l'école). Imprimé par la Commission scolaire de St-Exupéry.

Épuisé

BRASSARD, André; BRUNET, Luc; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard; MARTINEAU, Georges (1986). Les rôles des directions d'école au Québec : 2ième partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle. Rapport de recherche no 021, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 268 pages.

13,00$

BRUNET, Luc; BRASSARD, André; CORRIVEAU, Lise et PÉPIN, Richard (1985). Le rôle du directeur d'école : 1ère partie. Rapport de recherche no 017, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 165 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc et GOUPIL, Georgette (1983). Enseignants et directions d'école face à l'intégration scolaire des enfants en difficulté. Rapport de recherche no 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

BUTEAU, Paul-Henri et PELLETIER, Guy (1985). Les services scolaires pour les élèves handicapés visuels... Le point de vue des parents. Rapport de recherche no 020, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 125 pages.

Épuisé

CHENÉ, Adèle (1989). La formation et les personnes âgées. Principes et pratiques. Rapport de recherche no 032, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 126 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et FLEURY, Marie-José (1990). La dimension relationnelle de la formation des personnes âgées. Rapport de recherche no 034, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal, 108 pages.

9,00$

CHENÉ, Adèle et PAINCHAUD, Gisèle (1986). Vieillissement et formation reliée à l'emploi. Rapport de recherche no 024, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,163 pages.

10,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1984). Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans des classes ordinaires. Rapport de recherche no 007, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

5,00$

COMEAU, Michelle et GOUPIL, Georgette (1985). L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire. Rapport de recherche no 016, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 107 pages.

6,00$

D'ANGLEJAN, Alison; PAINCHAUD, Gisèle et VINCENT, Diane (1982). Acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques. 86 pages.

Épuisé

DUPONT, Chantal; LA ROCQUE, Gabriel et THIVIERGE, Renée (1985). La télévision et les jeunes. Rapport de recherche no 014, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 284 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; BOURRET, André; LAVOIE-STE- MARIE, Pierrette; ST-GERMAIN, Pierre et TRINH THI, Tuyet (1989). Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec. Rapport de recherche no 031, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 190 pages.

12,00$

DUPUIS, Philippe; BRUNET, Luc; HAMEL, Marie-Josée; LAVOIE-STE-MARIE, Pierrette et ST-GERMAIN, Pierre (1985). Le mitan de la vie et la vie professionnelle, partie 1. Rapport de recherche no 019, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 253 pages.

Épuisé

DUPUIS, Philippe et DION, Jean-François (1982). La formation pratique en milieu universitaire. Rapport de recherche no 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 270 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1981). La perception des employeurs des liens qui existent entre la formation et l'emploi. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 137 pages.

Épuisé

FARINE, Avidgor (1985). Les liens entre la formation et l'emploi : l'exemple de la RFA. Rapport de recherche no 013, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 62 pages.

4,00$

FOTINAS, Constantin (1981). Le Café-École vers une libération systémique de l'acte d'apprendre. Rapport de recherche, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 75 pages.

Épuisé

GAGNON, Marc et OUELLET, Valmont (1984). De l'atelier à l'école. Une étude sur la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Rapport de recherche no 010, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

GAUDREAU, Jean (1983). Enquête sur les connaissances des adolescents montréalais. Rapport de recherche no 006, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Épuisé

GAUDREAU, Jean (1984). L'acquisition des connaissances chez l'adolescent. Sept rapports de recherche. Rapport de recherche no 008, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 106 pages.

6,00$

GAUDREAU, Jean et CANEVARO, Andrea (1990). L'éducation des personnes handicapées. Hier et aujourd'hui. Rapport de recherche no 035, Publica- tions de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 240 pages.

18,00$

GOUPIL, Georgette et COMEAU, Michelle (1983). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Rapport de recherche no 005, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 120 pages.

7,00$

HACHÉ, Jean-Baptiste et CRESPO, Manuel (1989). Avec la collaboration de C. BOULARD. **Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : Stratégies, conséquences et prospective. Rapport de recherche : Problématique et description des variables**. Rapport de recherche no 033, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

13,00$

LAMBERT R., Nancy, collaboration : BERNHARD, Paulette et PAGOLA, Gracia (1991). Répertoire mondial des collections et des fonds d'archives de l'art des enfants. World Directory of Collections and Archives of Children's Art. Rapport de recherche no 036, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 198 pages.

16,00$

LEFEBVRE, André (1986). Marie-Victorin éducateur. Rapport de recherche no 026, Éditions Guérin et Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 203 pages.

10,00$

LEMOYNE, Gisèle et TRÉPANIER, Louise (1985). Connaissances et habiletés en mathématiques des élèves en adaptation scolaire. Rapport de recherche no 015, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 131 pages.

7,00$

McANDREW, Marie (1986). Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française du Québec. Préface de Claude LESSARD. Rapport de recherche no 028, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 206 pages.

12,00$

McANDREW, Marie (1991). L'enseignement des langues d'origine à l'école publique en Ontario et au Québec (1977-1989) : Politiques et enjeux. Rapport de recherche no 039, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 404 pages.

30,00$

MORIN, André (1986). La recherche-action en éducation : de la pratique à la théorie. Rapport de recherche no 022, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 350 pages.

Épuisé

NONNON, Pierre (1986). Laboratoire d'initiation aux sciences assisté par ordinateur. Rapport de recherche no 023, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 162 pages.

14,00$

PAINCHAUD, Gisèle et CRESPO, Stéphane (1993). 1. Recueil de résumés de textes (1977-1991). TARRAB, Elca, OLLIVIER, Émile et MALOUIN, Marie-Paule (1993). 2. Rapport de recherche : Une expérience d'enseignement des langues d'origine. Analyse des perceptions des intervenants en milieu scolaire. Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Rapport de recherche no 040, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 188 pages.

16,00$

PARET, Marie-Christine (1991). La syntaxe écrite des élèves du secondaire. Rapport de recherche no 038, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 290 pages.

23,00$

PELLETIER, Guy (1982). Des garderies, des garderies... Rapport de recherche no 000, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 90 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1983). Faire garder nos enfants. Rapport de recherche no 003, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 195 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy (1988). Les éducatrices et éducateurs en garderie du Québec : Orientations professionnelles et satisfaction au travail. Rapport de recherche no 030, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 223 pages.

14,00$

PELLETIER, Guy; collaboration : CRESPO, Manuel (1981). Le jeune immigrant dans le système scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 210 pages.

Épuisé

PELLETIER, Guy; collaboration : PONTON, Lise (1984). Une enquête auprès des travailleuses en garderies. Rapport de recherche no 009, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 170 pages.

9,00$

SAINT-JACQUES, Diane (1991). L'attitude créative en activités dramatiques et Description d'une pratique d'une recherche qualitative. Rapport de recherche no 037, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 186 pages.

15,00$

STE-MARIE, Louis et KAHLER, David (1988). Évaluation des acquisitions en lecture et écriture durant la phase I et la phase II de la "Misyon Alfa" (Alphabétisation) en Haïti. Rapport de recherche no 029, Publications de la Faculte des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 180 pages.

12,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1983). Effets de stratégies de communication et d'interaction selon leurs modalités et leurs conditions d'application. Rapport de recherche no 004, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 245 pages.

Épuisé

REPERES - ESSAIS EN ÉDUCATION

Cette collection se présente sous la forme d'une revue comprenant des articles de fond dont la dimension varie de 50 à 80 pages. Ces articles peuvent présenter des essais sur l'éducation et ses différents aspects, des rapports de recherche plus succincts que ceux de la collection précédente, des résumés substantiels de thèses de doctorat ou de mémoires de maîtrise, des rapports préliminaires de recherche ou des rapports d'étape. La revue Repères fait paraître aussi des numéros thématiques regroupant des articles autour d'un sujet spécifique.

REPERES. Essais en éducation, no 1, (1982). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 175 pages.

Le climat organisationnel : mythe ou réalité. Luc BRUNET - Les méthodes quantitatives propres aux études longitudinales. Clément DASSA - Les systèmes d'apprentissage opérationnels (SAO). Réal LAROSE et Serge RACINE - Contribution à l'histoire de l'enseignement au primaire québécois (1949-1980). André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 2, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 161 pages.

La mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif. Jacques LANGEVIN - Tests d'hypothèses d'une différence nulle d'espérances mathématiques. Georges MARTINEAU - Contexte, texte ou mémoire : de quoi dépend la compréhension d'un message? Bernadette SKA.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 3, (1983). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 123 pages.

Les structures d'accueil pour la petite enfance au Québec : continuité ou division des expériences éducatives. Raquel BETSALEL-PRESSER et Ninon DENOMMÉE-ROBITAILLE - Le portemanteau récalcitrant. Contribution à l'étude de la théorie de Gagné sur la résolution de problème. Colette DUFRESNE-TASSÉ et Jacinthe ARPIN. La pédagogie universitaire au Québec depuis le Rapport Parent : éléments d'un historique. André LEFEBVRE et Geneviève RACETTE.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 4, (1984). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 134 pages.

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte. Colette DUFRESNE-TASSÉ - Les principes d'une politique d'évaluation de l'apprentissage au CEGEP. Luce GOERLACH et Serge RACINE - Variation du contenu lexical de l'évaluation dans une tâche de découverte guidée gérée par ordinateur. Jean-Marie VAN DER MAREN.

6,00$

REPERES. Essais en éducation, no 5, (1985). Numéro thématique. Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 121 pages.

Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. Jean-Marie VAN DER MAREN - À partir de l'histoire de la vérification des hypothèses : indications épistemologiques. Normand BAILLARGEON - L'entre-deux légitimations de la science à la pratique. Yves POISSON - L'entrevue clinique comme méthode de recherche en éducation. Bernadette SKA - L'étude de cas comme méthode de recherche organisationnelle en éducation. André BRASSARD - L'observation et le système du sujet. Bibiane d'ANJOU - Instruments de recherche et statut du sujet. Marie LAROCHELLE - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Gaston PINEAU - Quelques notes sur la méthodologie ancrée de la nouvelle école de Chicago. Anne LAPERRIERE - La recherche-action. Arthur GÉLINAS - Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports ecole/societé. La perspective constructiviste. André PETITAT - Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative "existentielle- phénoménologique". Thérèse LAFERRIERE.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 6, (1986). Numéro thématique. Restructuration scolaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 157 pages.

La répartition du pouvoir formel dans le système de l'enseignement public : de 1959 à la Loi 3. André BRASSARD - Contribution à l'étude de la pensée analogique dans le cadre de la résolution de problème. Estelle CHAMBERLAND et Colette DUFRESNE-TASSÉ - Revoir la recherche en éducation : cesser de prédire pour mieux comprendre. Jean-Marie VAN DER MAREN - La réforme scolaire au Québec : un compromis. Henry MILNER.

7,00$

REPERES. Essais en éducation, no 7, (1986). Numéro thématique. Arts-expressions en pédagogie. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 135 pages.

Pour une pédagogie de l'expression. Gisèle BARRET - Vers une compréhension de l'expression créative en activités dramatiques. Diane ST-JACQUES - Revue critique de la recherche en éducation artistique. Nancy LAMBERT - Plaisir de la musique pour un

enfant d'autrefois. André LEFEBVRE - Pour une définition de l'expression dramatique. Gisèle BARRET - Une recherche sur la formation des maîtres en expression - art dramatique. Gisèle BARRET et Georges LAFERRIERE - La recherche en arts-créativité-expressions à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Gisèle BARRET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 8, (1986). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 237 pages.

Impact d'un congé de formation payé sur les études universitaires, le travail, la vie familiale et les loisirs de l'adulte. Colette DUFRESNE- TASSÉ, Maryse DELARUE, Emmanuelle MARX, Lucil ANÉ, André LEFEBVRE et Anne BÉLANGER - Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. Jean-Claude HÉTU - La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Claude LESSARD - L'évaluation de l'apprentissage : Éléments de politique. Serge RACINE.

13,00$

REPERES. Essais en éducation, no 9, (1988). Numéro thématique. Enjeux en éducation : Conception, rôle et devenir de l'école publique québécoise. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 144 pages.

L'école, une organisation mal définie et dispersée. André BRASSARD - L'école de demain : L'école d'une société qui a privatisé son destin. Antoine BABY - L'école un système frontière. Régent FORTIN - L'école un tout ou un fourre-tout. Ali HARAMEIN - L'école secondaire et ses images. Claude LESSARD - Le dilemme de l'école face à ses multiples missions. Monique MUS-PLOURDE.

10,00$

REPERES. Essais en éducation, no 10, (1988). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 112 pages.

L'intégration de la micro-informatique à l'école québécoise. Avigdor FARINE et Christophe HOPPER - Méthode d'appréciation des aptitudes de l'handicapé cognitif. Jean GAUDREAU - Le devenir de l'école québécoise : quelques éléments de base. Claude LESSARD - Logo, la langue et la pensée. Michel THÉRIEN et Marie-Christine PARET.

8,00$

REPERES. Essais en éducation, no 11, (1989). Numéro thématique. Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 308 pages.

La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle. Thérèse HAMEL - La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'. M'Hammed MELLOUKI - Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal. Monique LEBRUN - Vingt ans de microenseignement à l'Université

de Montréal. Marcienne LEVESQUE - La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval. Yves POISSON - La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire. Renaud GAGNON et Marie-Marthe HÉBERT - Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue. Gisèle MAHEUX et collaborateurs - Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski. Yolande TREMBLAY - Le préceptorat : un stage hors l'école (Université de Montréal). Marcel BOISVERT - Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre : défi pour les enseignants. Marcelle HARDY - L'efficacité des modèles en formation des maîtres. Marcienne LEVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres. Marcienne LÉVESQUE et Thérèse DES LIERRES - Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire. Colette GERVAIS - À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs. Hélène HENSLER et André BEAUCHESNE.

18,00$

REPERES. Essais en éducation, no 12, (1989). Numéro thématique. Orthopédagogies - Recherches d'aujourd'hui sur l'éducation d'élèves handicapés ou présentant des difficultés particulières d'apprentissage et d'adaptation. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 160 pages.

Déficience intellectuelle : accélération de l'acquisition de connaissances et de conduites. Jacques LANGEVIN - Que faisons-nous avec nos enfants hyperactifs? Propos et réflexions sur ces victimes de la vitesse. Jacques THIFFAULT - Les deux familles de Martin Kallikak ou le retour de l'hérédité dans les affaires de l'éducation. Jean GAUDREAU - Le programme de français et les enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture. Nicole VAN GRUNDERBEECK - La peur de ne pas savoir la réponse : les difficultés d'apprentissage et d'enseignement des mathématiques. Gisèle LEMOYNE - Difficultés en langage écrit : approche diagnostique en Clinique d'orthopédagogie. Mia TOKER - Estime de soi et statut sociométrique d'un groupe d'élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés en classe ordinaire. Michelle COMEAU et Georgette GOUPIL - Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Louise BOURDAGES.

Épuisé

REPERES. Essais en éducation, no 13, (1991). Numéro spécial. Méthodes de la recherche en éducation : courants et débats. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 130 pages.

Définir l'objet des recherches pour l'éducation : des sciences de l'éducation au savoir pédagogique. Jean-Marie VAN der MAREN - Statistique, méthodes quantitatives et analyse des données. Jean-Guy BLAIS - L'approche quantitative dans les recherches en éducation. Jean-Marie VAN der MAREN.

12,00$

REPERES. Essais en éducation, no 14, (1991). Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 200 pages.

Étude exploratoire de la communication entre l'école et les parents d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Michelle COMEAU, Georgette GOUPIL et Nicole PILON - L'auto-portrait culturel. Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique. Mona DITISHEIM - L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. Gilles GAGNÉ, Louis LAURENCELLE, Roger LAZURE et Luc OSTIGUY - Un environnement pédagogique pour apprendre : Le modèle allostérique. A. GIORDAN et Yves GIRAULT - L'éducation multiculturelle au Canada : Politiques et pratiques. Claude LESSARD et Manuel CRESPO.

16,00$

ACTES DE COLLOQUE

Dans cette collection, paraissent les actes de colloques organisés par la Faculté et ses professeurs sur des sujets d'intérêt public ou plus spécialisés.

BIBEAU, Gilles et collaborateurs (réd.) (1985). La qualité en éducation : enjeux et perspectives. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 359 pages.

17,00$

BRASSARD. André (réd.) (1987). Le développement des champs d'application de l'administration : le cas de l'administration de l'éducation. Actes du colloque, tenu à Montréal le 15 mai 1986 lors du Congrès de l'ACFAS. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 001, Université de Montréal, 166 pages.

Épuisé

BRUNET, Luc (1986). Problématique de la recherche institutionnelle et comportement organisationnel. Compte rendu symposium Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 84 pages.

5,00$

FORTIN, Nicole et LECLERC, Jean-Marc (1988). Les mots. Le feed-back comme moyen de formation dans les stages. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation et du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Guide de l'intervenant, 42 pages et vidéo.

Guide seulement - 5,00$
Guide et vidéo - 60,00$

GAGNÉ, Gilles et SAINT-JACQUES, Diane (réd.) (1988). Pour l'avancement de la recherche en éducation. Actes des Journées de la recherche et des grades supérieurs à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal tenues du 24 au 26 septembre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 003, Université de Montréal, 227 pages.

14,00$

NONNON, Pierre et VIVET, Martial (réd.), avec la collaboration de Paul d'Amour (1991). Robotique pédagogique. Actes du IIe Congrès international, tenu à Montréal du 22 au 24 août 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 004, Université de Montréal, 362 pages.

27,00$

TARRAB, Elca; PLESSIS-BÉLAIR, Ginette et GIRAULT, Yves (réd.) (1991). Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation. Actes du 1er colloque du Groupe d'intérêt sur le pluralisme ethnique en éducation (GIPEE), tenu les 2 et 3 mai 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 005, Université de Montréal, 153 pages.

13,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et collaborateurs (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. Enquête-symposium. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Société canadienne pour l'étude de l'éducation), 135 pages.

7,00$

VAN DER MAREN, Jean-Marie et PAINCHAUD, Gisèle (réd.) (1985). Objets et méthodologies en recherche qualitative. Actes du Colloque. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 68 pages.

Épuisé

VAN DER MAREN, Jean-Marie (réd.) (1987). L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Actes de colloque no 002, Université de Montréal, 132 pages.

9,00$

PRIX JEANNE-GRÉGOIRE

Le but de cette collection consiste à publier une fois par année, sous forme de volume, le texte de la meilleure thèse de doctorat soutenue à la Faculté des sciences de l'éducation. Les thèses sont évaluées par un jury sur la base de leur valeur scientifique.

DIONNE, Jean J. (1987). Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire : Le problème de la didactique des mathématiques. Thèse de doctorat, 1986. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 353 pages.

19,00$

DUPONT, Chantal (1984). Reconstruction par les enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée. Thèse de doctorat, 1983. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 340 pages.

15,00$

FORTIN, Jean-Louis (1982). L'impact de la formation universitaire sur les modes de pratique dentaire. Thèse de doctorat, 1982. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 387 pages.

18,00$

LAHAYE, Louise (1988). La scolarisation au Bénin : étude des cheminements scolaires et des rapports à la scolarisation des élèves du secondaire. Thèse de doctorat, 1987. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 382 pages.

22,00$

LALANDE, Jean-Pierre (1991). Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexicale au primaire. Thèse de doctorat, 1988. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 364 pages.

27,00$

MERROUNI, Mekki (1981). Le Collège musulman de Fès. Thèse de doctorat, 1981. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 390 pages.

18,00$

NANTAIS, Nicole (1991). La mini-entrevue : un outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire. Thèse de doctorat, 1989. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 394 pages.

30,00$

TARDIF, Maurice (1993). Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités. Thèse de doctorat, 1990. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 378 pages.

30,00$

TÉJI, Justin (1986). Gestion de la contraction financière dans les organisations universitaires. Thèse de doctorat, 1985. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 338 pages.

17,00$

WATTERS, Jean (1985). Fonctions et tâches des intervenants en formation par téléconférence. Thèse de doctorat, 1984. Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 205 pages.

Épuisé

COLLECTION SPÉCIALE

Cette collection, créée en 1990 à l'occasion du 25e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation, sera consacrée particulièrement à l'historique de la Faculté et aux événements spéciaux la concernant.

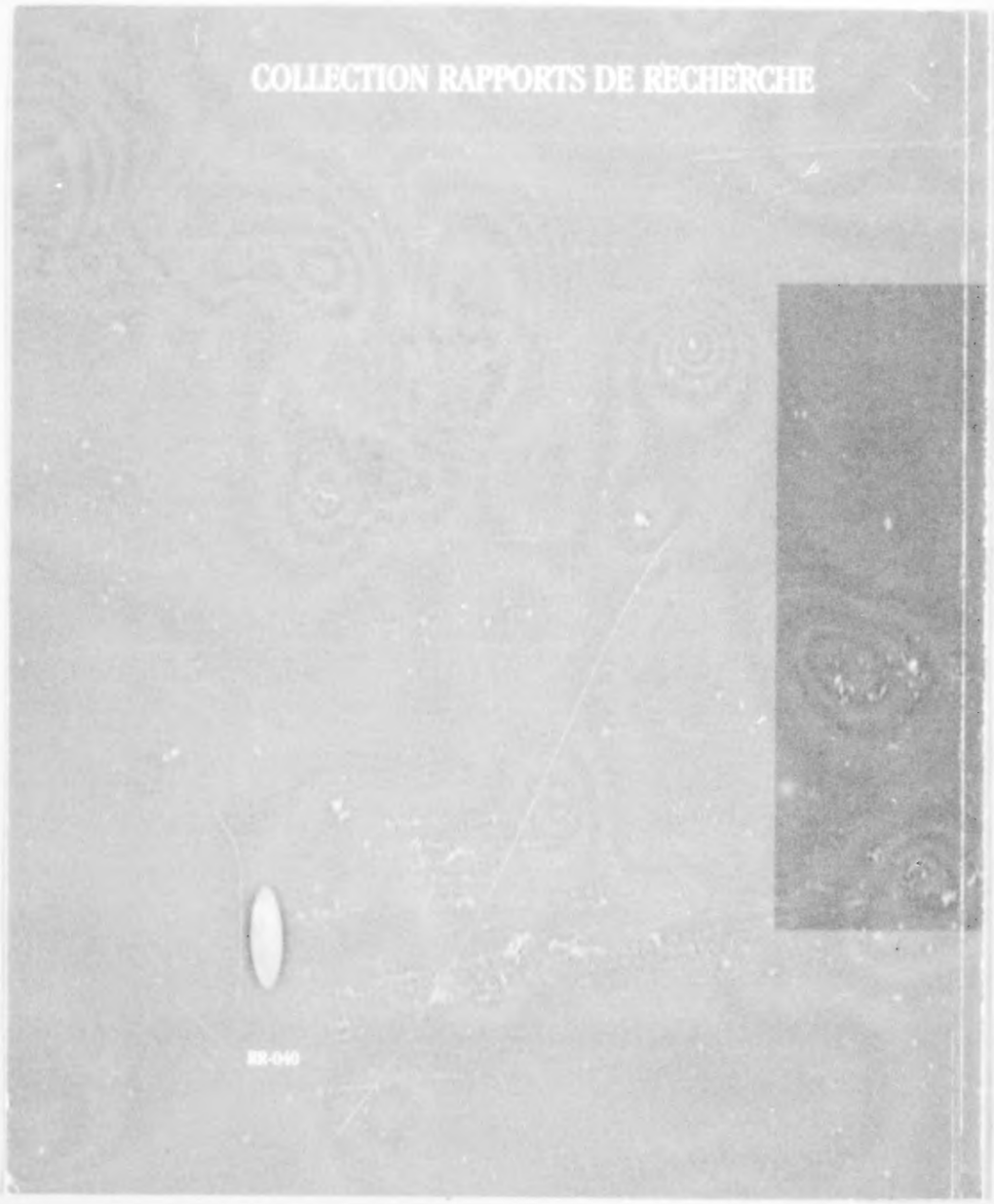
CRÉPEAU, Gustave (1990). La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal - Profil historique. Collection spéciale HIS 001, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 194 pages.
12,00$

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991). Échos du 25e anniversaire - 1965-1990 - Ouvrage collectif. Collection spéciale HIS 002, Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Tome I - 196 pages **16,00$**
Le professionnalisme en éducation - Besoins actuels et futurs en formation - La place de la didactique dans la formation des maîtres - La reconnaissance des acquis en français écrit au collégial : enjeux et procédures.

Tome II - 320 pages **25,00$**
Les programmes facultaires de formation initiale des enseignants - Les défis des années 90 - Pratique et formation pratique.

Tiré à part - 240 pages **19,00$**
Pratique et formation pratique.


COLLECTION RAPPORTS DE RECHERCHE
RR-040